

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**CAMPUS DE SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO**

**ESTER CHICHAVEKE**

**AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E ASPECTOS LEGAIS DA SUPERVISÃO  
PRESENTES NOS TERMOS DE VISITA DA DIRETORIA DE ENSINO DE  
ITAPETININGA: 1960 A 2000**

**Sorocaba/SP**  
**2015**

**AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E ASPECTOS LEGAIS DA SUPERVISÃO  
PRESENTES NOS TERMOS DE VISITA DA DIRETORIA DE ENSINO DE  
ITAPETININGA: 1960 A 2000**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**CAMPUS DE SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO**

**ESTER CHICHAVEKE**

**AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E ASPECTOS LEGAIS DA SUPERVISÃO**  
**PRESENTES NOS TERMOS DE VISITA DA DIRETORIA DE ENSINO DE**  
**ITAPETININGA: 1960 A 2000**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Teorias e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

**SOROCABA**

**2015**

Chichaveke, Ester.  
C533t As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da diretoria de ensino de Itapetininga: 1960 a 2000. / Ester Chichaveke. -- 2015.  
261 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015

Orientador: Marcos Francisco Martins

Banca examinadora: Wilson Sandano, Adriana Varani

Bibliografia

1. Supervisão escolar – Itapetininga (SP). 2. Ensino – Legislação - Brasil.  
3. Escolas – Organização e administração – Itapetininga (SP). I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.203

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba.

**ESTER CHICHAVEKE**

**AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E ASPECTOS LEGAIS DA  
SUPERVISÃO PRESENTES NOS TERMOS DE VISITA DA  
DIRETORIA DE ENSINO DE ITAPETININGA: 1960 A 2000**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do  
título de Mestre em Educação.  
Universidade Federal de São Carlos.**

**Sorocaba, 26 de fevereiro de 2015.**

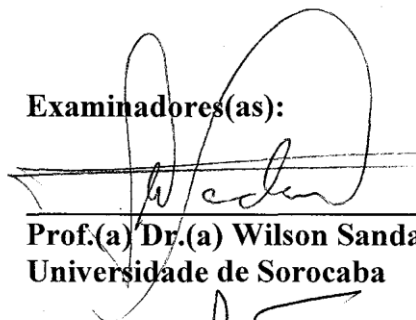
**Orientador(a):**



---

**Prof.(a) Dr.(a) Marcos Francisco Martins**  
**Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba**

**Examinadores(as):**



---

**Prof.(a) Dr.(a) Wilson Sandano**  
**Universidade de Sorocaba**



---

**Prof.(a) Dr.(a) Adriana Varani**  
**Universidade de Campinas**

## DEDICATÓRIA

*Ao meu amado Pai, **Estanislau Chichaveke**, exemplo de dignidade, determinismo e confiança em Deus diante de cada etapa da vida.*

*À minha amada, inabalável e doce Mãe, **Sofia Miscunas Chichaveke**, reflexo da ternura divina nesta terra. Com estes aprendi que o autêntico desejo por um mundo transformado é medido pela capacidade de originá-lo e construí-lo dentro de cada um, prévia e inevitavelmente.*

*A vocês, caríssimos, que me oferecem raízes, asas e doses diárias de encorajamento e de fé “Naquele que É”, dedico este trabalho de pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

*Meu eterno louvor a Deus, que é Pai, Mãe e Amor. Criador, Amigo da criatura! Abbá! Mistério e Revelação! Mar inesgotável de dileção e presença! Noite estrelada dos peregrinos! Causa da minha esperança, bússola e horizonte! Pátria definitiva! A Ti meu hoje, ontem e sempre! “Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e jamais te esqueças de todos os seus benefícios” (Salmo 102, 2).*

*Minha eterna gratidão aos meus amados pais, Estanislau e Sofia, pela sabedoria generosa, pelo exemplo de vida, pelas orações e pelas complacentes assistências, amparo, compreensão e amor incondicional. O Criador concedeu-me predileção, zelo e proteção por consentir-me nascer e viver nos seus regaços. Gratidão eterna, referências do meu viver!*

*Ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins pela competente e dedicada orientação, por escolher-me como orientanda e indicar-me novas e concretas possibilidades de contrainternalização da ordem vigente. Minha admiração pelo seu talento acadêmico, capacidade intelectual e metódica fica secundarizada pelo exemplo inspirador de ética, cidadania e de militância incansável pela (re)humanização da sociedade. Perenemente grata!*

*Minha sincera e eterna gratidão aos meus irmãos: minha amada e meiga irmã Maria Lúcia, que durante este trajeto investigativo cobriu-me com o manto do amparo, do apoio e da benevolência. À minha irmã Soely, pelo auxílio, carinho e intercessões. Às minhas irmãs Antonia e Alessandra, pelas orações, estima e apoio. Aos meus irmãos João Marcos, José, Geraldo e Cláudio pelo incentivo e determinação no viver.*

*À minha madrinha Maria da Glória Bittencourt (in memoriam). Eterno exemplo.*

*Ao Prof. Reinaldo Luiz Vieira (in memoriam), ex Dirigente Regional de Ensino por abrir a porta de acesso ao mestrado, permitindo-me alcançar novas conquistas.*

*À Prof.<sup>a</sup> Vera Lúcia Viana Vieira de Paula, atual Dirigente Regional, por mantê-la aberta, pelo apoio, por permitir o crescimento cognoscente e pela exemplar conduta de educadora.*

*Ao Prof. Dr. Wilson Sandano por acolher, incentivar e apontar setas precisas.*

*Aos exímios professores do Programa de Mestrado da UFSCar de Sorocaba, cujas aulas vivificaram-me a consciência da necessidade de práticas transformadoras face ao atual modelo societário: Marcos Francisco, Silvio, Kelen, Gouvêa, Paulo, Viviane e Carla.*

*Aos membros titulares e suplentes das bancas de qualificação e defesa, pelos conhecimentos compartilhados, valiosas contribuições e disponibilidade: Paulo, Heulália, Wilson Sandano, Adriana Varani, Silvio, Kátia e Luis Antonio Groppo.*

*Aos educadores que no percurso desta pesquisa compartilharam, gentilmente, ideias, textos, obras, dissertações: Prof. Dr. Dermeval Saviani, Prof.<sup>a</sup> Dra Nereide*

*Saviani, Prof. Dr. Henrique T. Novaes, Prof. Ms. Altimar V. do Amaral, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela A. Ferini V. Chede, Prof.<sup>a</sup> Ms. Eva F. Weber, Prof. Ms. Marcelo M. R. da Silva, Prof.<sup>a</sup> Ms. Vanessa K. Venturelli.*

*Às minhas compreensivas amigas Telma e Deise, companheiras da segunda turma do Mestrado na UFSCar.*

*Aos professores e amigos do GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) pela oportunidade e pelos momentos de aprendizagem.*

*Aos amigos da primeira, segunda e terceira turmas do Mestrado na UFSCar (2012, 2013 e 2014), especialmente a benevolência dos amigos Telma, Deise, Everton, Mário, Anaí, Ribamar, Matheus, Andrea Cattaneo, Francismeiry e Carolina. Pelos momentos coletivos de discussões e convivências.*

*Às minhas ternas e sempre amigas Telma e Valdinéia, pelos incontáveis momentos de amizade e encorajamento. À estimada D. Aurora pelas intensas preces e carinho.*

*Aos funcionários da UFSCar e do PPGEd pelas inúmeras situações de auxílio e presteza: Roberto, Fernanda, Lourdes, Milena, Elza, Adilson, Igor, Pablo, Edna.*

*A todos os supervisores de ensino da Diretoria de Itapetininga, pelo intenso desejo de construirmos, cotidianamente, uma humanizada ação supervisora.*

*Aos amigos da Diretoria de Ensino de Itapetininga pelas imprescindíveis contribuições: Vera Lúcia, Telma, Valdinéia, Deise, Elídia, Eduardo, Maria Cristina, Leonardo, Gisleine, Irani, Flávio, Carolina, Gizely, Eliane, Maria, Aline, Alzira, Maria Aparecida, Marcelo, Claudinéia.*

*À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo por conceder o incentivo à pesquisa mediante a Bolsa de Estudos do Programa Mestrado & Doutorado.*

*Aos membros da Diretoria de Ensino responsáveis pelo Programa Bolsa Mestrado: Geisi, Maria e Eliane.*

*Aos educadores e funcionários das escolas estaduais da Diretoria de Itapetininga que contribuíram direta ou indiretamente para a efetivação desta pesquisa, como também, no processo de busca das fontes primárias: Júnior, Lucy, Solange, Maria de Fátima, Fabilene, Elaine, Denise, Ivone, Vancley, Joel, Luiz, Marcelo, Cornélia, Tereza.*

*Ao Júnior, Pétala e Clodine pela generosa disponibilidade em traduzir o resumo do texto dissertativo em língua inglesa.*

*A todos aqueles que benignamente auxiliaram na construção e na efetivação desta pesquisa.*



## RESUMO

CHICHAVEKE, Ester. **As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos Termos de Visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga: 1960 a 2000.** 2015. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

Esta pesquisa objetivou investigar a presença das tendências educativas e efeitos das legislações federal e estadual que permearam a atuação da supervisão de ensino da Diretoria de Ensino - Região de Itapetininga entre os anos de 1960 a 2000. Esses elementos foram cotejados com a prática supervisora, mediante os resultados da análise dos registros dos Termos de Visita, lavrados pelos próprios supervisores, por ocasião das periódicas visitas às unidades escolares. Para desenvolver a pesquisa, preconizamos problematizar como as tendências educativas e as premissas legais apareceram na prática da supervisão de ensino, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita, sendo estes escolhidos como fontes primárias pelas quais buscamos recuperar e compreender o perfil da ação supervisora e a correspondente repercussão em âmbito escolar. Empregamos como método de investigação a revisão bibliográfica, que subsidiou as discussões que perpassam pela trajetória, limites e perspectivas da ação supervisora à luz das tendências educativas que a influenciaram e dos dispositivos legais que a promoveram, além da pesquisa documental, que focalizou a análise dos Termos de Visita como repositórios das vivências e atuações supervisoras. Das considerações e resultados finais antecipamos algumas, quais sejam: a supervisão de ensino constituiu-se e foi promovida no bojo dos dispositivos legais que a determinaram e a caracterizaram, de modo que os constitutivos legais subsidiaram e definiram, fundamentalmente, os estilos e atuações supervisivas, delimitando competências, atribuições e incumbências que deveriam ser cumpridas diante das obrigações regulamentadas; as tendências educativas estudadas se fizeram presentes nos Termos de Visita durante as quatro décadas da pesquisa - umas prevaletentes, outras mais esparsas; os registros demonstraram que as premissas das abordagens não-críticas – prioritariamente, a tradicional e a tecnicista - prevaleceram no serviço de supervisão ao longo das quatro décadas pesquisadas.

**Palavras-chave:** Supervisão de ensino. Termos de visita. Legislação educacional. Tendências educativas.

## **ABSTRACT:**

The present study aimed to investigate the presence of educational tendencies and the national and state law effect that permeated the teaching supervision action of the School Board of Itapetininga's region between 1960 and 2000. This elements were collated with the supervisor practice, with the analysis results of the files of the terms of business, made by the own supervisors, because of the periodic visits to the schools. To develop the research, we advocate to problematize how the educational tendencies and the legal assumptions emerged in the education supervision practice, owing to the disclosures organized in the file of the terms of business, and by these information as primary source where we try to recover and understand the supervisory action profile and its reverberation in the school environment. We use the bibliographic review as research method, that subsidized the discussions through the way, limits and perspectives of the supervisory action in the light of the educational tendencies who influenced this action and the legal devices who promoted it, beyond the documental research, which focalized the terms of business analysis as a repository of the supervisory actions and experiences. The final considerations and results allege that: the education supervision constitutes and was promoted in the center of the legal rights who determined and characterized it, so the legal constitutives subsidized and defined, fundamentally, the supervisory styles and actions, delimiting competences, powers and tasks that should be fulfilled by the regulatory obligations: the education tendencies studied were present in the terms of business during the four decades of research – some praviling, others more scattered; the files demonstrated that the non-critic aproach assumptions – but the traditional and technician – prevailed in the supervision job along this researched four decades.

**KEYWORD:** Educational supervision. Terms of Business. Educational legislation. educational trends.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>ILUSTRAÇÃO 1:</b> Foto de Termo de Visita: 27/10/1965.....	29
<b>ILUSTRAÇÃO 2:</b> Foto de Termo de Visita: 04/02/1965.....	30
<b>ILUSTRAÇÃO 3:</b> Foto de Termo de Visita: 07/09/1974.....	31
<b>ILUSTRAÇÃO 4:</b> Foto de Termo de Visita: 24/01/1985.....	33
<b>ILUSTRAÇÃO 5:</b> Foto de Termo de Visita: 16/09/1982.....	34
<b>ILUSTRAÇÃO 6:</b> Foto de Termo de Visita: 20/02/1990.....	35
<b>ILUSTRAÇÃO 7:</b> Foto de Termo de Visita: 05/10/2000.....	36

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Quantificação de livros, termos de visita, inspetores/supervisores e periodicidade correspondentes ao recorte temporal da pesquisa. ....38
- Quadro 2:** Principais legislações que orientaram a atuação da Inspeção/Supervisão de Ensino nas quatro últimas décadas do século XX.....45
- Quadro 3:** Correlação entre as tendências educativas e as correspondentes perspectivas de atuação da Inspeção/Supervisão de Ensino. .... 130
- Quadro 4:** Ações coletadas dos Termos de Visita correlacionadas às atribuições do Decreto 7510/1976..... 147
- Quadro 5:** Periodicidade das Tendências Educativas ..... 165
- Quadro 6:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Tradicional. .... 167
- Quadro 7:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Renovada. .... 177
- Quadro 8:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Tecnícista. .... 186
- Quadro 9:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Libertadora ..... 202
- Quadro 10:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Histórico-Crítica. .... 210
- Quadro 11:** Denominações e atribuições da Inspeção/Supervisão de Ensino mediante dispositivos legais que a determinaram..... 244

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	19
1.1 A pesquisa bibliográfica e a documental.....	19
1.2 O objeto da pesquisa: os Termos de Visita da Supervisão de Ensino .....	28
<b>2 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE A SUPERVISÃO DE ENSINO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 A 2000</b> .....	42
2.1 A década de 1960: as leis 4024/61 e a 5540/68 .....	42
2.2 A lei 5692/71 e as regulamentações do Estado de São Paulo da década de 1970 e 1980 .....	53
2.3 A LDB 9394/96 e as normatizações estadual desse período .....	63
<b>3 AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E AS PERSPECTIVAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO</b> .....	70
3.1 As tendências não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas (contra- hegemônicas).....	71
3.2 A Supervisão de Ensino no contexto das tendências não-críticas...	76
3.3 A Supervisão de Ensino no contexto das tendências críticas .....	97
<b>4 ANÁLISE DOS TERMOS DE VISITA DA SUPERVISÃO DE ENSINO DA DIRETORIA DE ITAPETININGA ENTRE OS ANOS DE 1960 A 2000</b> .....	133
4.1 As normas legais e a atuação dos supervisores na Diretoria de Ensino de Itapetininga a partir dos Termos de Visita .....	134
4.2 As tendências educativas da supervisão de ensino presentes nos Termos de Visita.....	163
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	223
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	230
<b>APÊNDICE</b> .....	244

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a intenção de analisar as repercussões das predominantes tendências educativas<sup>1</sup> e das legislações educacionais na atuação do supervisor de ensino no decurso temporal das quatro últimas décadas do século XX e, em cada uma de suas etapas, problematizar a seguinte questão mobilizadora da pesquisa: “Como as tendências educativas e as premissas legais aparecem na prática da supervisão da Diretoria de Ensino de Itapetininga, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita durante os anos de 1960 a 2000?”

Neste contexto investigativo, a justificativa pelo intervalo temporal se deu após um amplo e demorado processo de busca de Livro de TVs nas escolas da Diretoria de Ensino de Itapetininga. Ao concluí-lo coube-nos limitá-lo de 1960 a 2000, legitimando-o pelo motivo de que somente a partir de 1960 é que encontramos TVs disponíveis e em condições de serem analisados.

As trajetórias e tendências da supervisão foram abordadas na tentativa de examiná-las como produto particular de uma época histórica, inserido num duplo movimento caracterizado pela unidade/totalidade que lhe deu e dá origem. Não se trata de um percurso de ordem narrativa, linear e intimista, ao contrário, buscamos as causalidades e determinações pelas quais se pautaram a ação supervisora no interior do sistema de ensino paulista na periodicidade estabelecida para esta investigação.

É oportuno lembrar que o presente trabalho resgata as leis federal e estadual condizentes com a função supervisora e a relação entre as tendências educativas e as perspectivas da supervisão, para então atingir o ponto central da pesquisa: a análise dos Termos de Visita da Supervisão de Ensino<sup>2</sup> de escolas da

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a expressão “tendências educativas” para designar “[...] as tendências da educação [...] entendida[s] como tomada de posição explícita, portanto, sistematizada, sobre a problemática educacional” (SAVIANI, 1985, p. 19). A referida expressão pode ser assemelhada a “tendências pedagógicas” e “teorias pedagógicas/educativas”.

<sup>2</sup> Termos de Visita da Supervisão de Ensino: gênero de texto similar a relatórios administrativos, circuláveis na esfera oficial pública. São constituídos por estrutura composicional de relativa uniformidade e lavrados pelos Supervisores de Ensino em Livros próprios para esse fim (arquivados nas Unidades Escolares) por ocasião das periódicas visitas às escolas. Objetivavam, prioritariamente, consignar as orientações/determinações desses profissionais aos agentes escolares, além de comprovar o efetivo exercício, externo à Delegacia/Diretoria de Ensino. Ao longo do trabalho utilizaremos a sigla TV(s) quando nos referirmos ao(s) Termo(s) de Visita(s).

Diretoria de Ensino de Itapetininga e os discursos dos supervisores que nela atuaram. Trata-se de fazer, basicamente, alguns questionamentos direcionados às fontes primárias, - os TVs -, quais sejam: qual(is) tendência(s) educativa(s) está(ão) a orientar a prática profissional do supervisor? A que dispositivos legais os TVs atendem? Os discursos presentes nos TVs expressam concepções e tendências dos próprios sujeitos supervisores ou concepções e tendências advindas dos órgãos centrais? Para tanto, nos pautamos em referenciais bibliográficos que suscitam a renovação de posturas supervisoras, historicamente orientadas por tendências tradicionais.

As origens da supervisão educacional estão intimamente articuladas às estruturas sociais, econômicas e políticas que embasaram e influenciaram a mediação dessa função face aos fenômenos educativos. A análise aqui proposta evidencia que suas trajetórias pautaram-se em atribuições que se justificavam por assegurar o cumprimento do que fora projetado e decidido por outrem, enviesada “[...] em condições que produziram o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 93). Esse serviço supervisorio vem perpassando por esferas temporais e práxicas que definiram seu nascedouro e suas atividades nos espaços formativos não-formais ou formais.

No decurso da pesquisa foram focalizados os fundamentos da função da supervisão de ensino, a análise das atribuições previstas na legislação educacional, os apontamentos teórico-conceituais e, finalmente, o procedimento de análise documental por meio dos “TVs da Inspeção/Supervisão” para melhor compreender e interpretar suas significações na realidade e unidade social educativa, isto é, nas relações entre educação, educadores e sociedade. Nesse sentido

[...] o homem, como ser social se revela não como uma forma atemporal, a-histórica, mas como uma estrutura que resulta da autoatividade dos homens e permanece aberta a novas possibilidades – é uma estrutura histórica inconclusa, apta a reconfigurar-se e a enriquecer-se no curso da história presente e futura (NETTO e BRAZ, 2012, p. 54).

Etimologicamente, o vocábulo supervisão é constituído pelo prefixo latino “*super*”, que significa posição superior (SUPER, s/d), e “*visão*”: ação ou efeito de ver;

capacidade de compreensão, assimilação ou percepção visual de tudo que está presente no mundo exterior, concebidas a partir da utilização dos olhos e do cérebro (VISÃO, s/d). Semanticamente, na dimensão educativa, pode-se transportar a representação da palavra supervisão para aquele que, por estar em uma posição avantajada, dirige e controla a ação de outrem, e nesse caso, ações e mecanismos que envolvem o campo educacional.

As concepções de supervisão educacional no território nacional e especificadamente no sistema paulista de educação derivam de um difuso ecletismo linguístico, vez que são apresentadas pelos termos de “inspetor escolar”, “especialistas em educação”, “técnicos da educação” “supervisor educacional”, “supervisor pedagógico”, “supervisor de educação” e “supervisor de ensino”. Diante dessa variabilidade nominal, adotamos a definição de Silva Júnior (1986), entendendo ser ela a que melhor comunga com o proposto da pesquisa: “[...] um agente educacional que se caracteriza basicamente como uma tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 21). E acrescenta: “[...] até que chegasse a se formalizar como proposta unitária para todo o sistema a supervisão escolar percorreu em São Paulo um sinuoso caminho de avanços episódicos e recuos circunstanciais” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 21).

Para Saviani (2008, p. 15) a ideia de supervisão estava presente nas primeiras sociedades caracterizadas pelo modo coletivo de produções existenciais em que essa se dava de forma indireta, por meio de uma vigilância informalizada aos menores, orientando-os, protegendo-os e ajudando-os. Ou seja, desde as mais remotas organizações comunitárias o ato educativo era praticado de forma assistêmica e desinstitucionalizada e o aprendente precisava ser acompanhado e orientado na execução de determinadas operações por um adulto experiente que velasse pela aquisição de experimentos formativos necessários à sua sobrevivência individual e coletiva.

Com as transformações das bases societárias os estudos sobre a gênese da inspeção/supervisão<sup>3</sup> no interior da educação brasileira preconizam uma

---

<sup>3</sup> Ao perpassar pela profissionalidade do Supervisor de Ensino, constata-se, à luz de Saviani (2008), que desde o Ratio Studiorum estava presente a ideia de supervisão educacional. Em 1931, Francisco Campos criou o Serviço de Inspeção, correlato ao cargo de “Inspetor Escolar”. Na LC (Lei



sustentação ancorada nas dimensões econômicas, políticas e sociais desde o período do Brasil Colônia, isto é, foi intencionalmente projetada a partir de um viés ideológico de vigilância, poder e fiscalização, visando ao exercício da tutela de um conjunto de atos, comportamentos, procedimentos, valores, ideias e interesses de outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso se deu em decorrência do “[...] deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, de formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola” (SAVIANI, 2008, p. 19). É a respeito dessa escola e de seus agentes, especificadamente dos supervisores de ensino, que discorreremos nos capítulos seguintes.

Balizados pela temática que centraliza o pensar-fazer da supervisão no contexto da rede estadual de ensino paulista planejamos seguir duas diretrizes metodológicas que perpassaram e orientaram a presente investigação. Preliminarmente a pesquisa bibliográfica, que busca reunir as referências, informações e análises científicas pertinentes ao contexto da atuação supervisora. Esse procedimento nos possibilita acessar e resgatar contribuições de autores que subsidiaram as discussões presentes em todos os capítulos.

Nesse mesmo movimento metodológico nos valem, sequencialmente, da pesquisa documental, materializada nos Livros de Termos de Visita da Inspeção/Supervisão de Ensino, de 1960 a 2000, que desvelaram, paulatinamente, por meio dos assentamentos, as concepções, perfis, posturas, comportamentos profissionais, valores e atuações supervisivas na contextura das legislações federal e estadual que a definiram e das tendências educativas prevaletes que a orientavam.

Após definirmos os procedimentos que nos levassem a esclarecer a problemática motivadora da investigação e, sob orientação, delineamos a estrutura do texto dissertativo e a forma de exposição, assim estabelecidos: no primeiro capítulo abordaremos o itinerário metodológico conducente as possíveis elucidações voltadas à questão orientadora da pesquisa. Discutiremos no segundo capítulo as

---

Complementar) 114/1974, sua denominação é alterada para “Supervisor Pedagógico” subsistindo-se até a promulgação da LC 201/78; a partir daí o cargo passa a ser nomeado de “Supervisão de Ensino”, o qual perdura até o presente no território paulista. Será utilizada na maioria das vezes, a expressão inspetor/supervisor e/ou inspeção/supervisão considerando que as duas nomenclaturas estão inseridas na periodicidade da pesquisa.

premissas normativas que determinaram o serviço de inspeção/supervisão de ensino, além das transformações ocorridas no interior dessa função no período de 1960 a 2000. Concomitantemente a esse movimento, analisaremos as possíveis repercussões das principais legislações educacionais na atuação desses agentes no interior do campo educativo.

Serão articulados, no terceiro capítulo, os principais pressupostos e fundamentos das prevacentes tendências educativas no cenário brasileiro: as não-críticas (tradicional, renovada e tecnicista) e as críticas (libertadora e histórico-crítica), visando a investigar as possíveis ressonâncias e perspectivas dessas para a ação supervisora. Esse construto será imprescindível para atingirmos os objetivos propostos para o capítulo subsequente.

No quarto capítulo nos dedicaremos a analisar criticamente os TVs lavrados pela supervisão de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga, entre os anos de 1960 a 2000, buscando deles captar as possíveis ressonâncias das normas legais e das tendências educativas na atuação dos supervisores.

Nas considerações finais teceremos conclusões e possíveis construções argumentativas condizentes à questão mobilizadora da pesquisa.

À medida que formos avançando no itinerário metodológico proposto almejamos, passo a passo, descender um olhar investigativo aos fundamentos e práticas educativas, visando a oferecer aos leitores/supervisores/educadores mais uma contribuição acadêmica que transite pelo pensar e fazer do sujeito supervisor, provocando-o a dar continuidade ao debatepositor a uma postura expectadora, conformadora, reprodutora e simplesmente mediadora dos ditames dos órgãos centrais. Acreditamos que a difusão do pensamento acadêmico na porção delimitada na supervisão de ensino pode oportunizar o revigoramento da consciência educativa, política e filosófica, estimulando a renovação de responsabilidades transformadoras.

## **1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentamos o itinerário metodológico que nos encaminhará, ordenada e sistematicamente, à construção de descobertas, explicações e esclarecimentos condizentes a problemática norteadora de nossa pesquisa: “como as tendências educativas e as premissas legais aparecem na prática da supervisão da Diretoria de Ensino de Itapetininga, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita durante os anos de 1960 a 2000?” Para esse propósito, engendramos, previamente, duas premissas metodológicas: a primeira perpassa pela pesquisa bibliográfica, reveladora de produções científicas outrora produzidas em torno do tema central de nossa investigação e, a segunda, decorre da pesquisa documental, focalizada nos Termos de Visita lavrados pelos inspetores/supervisores de ensino como arquivos e evidências de um estilo profissional que notavelmente influenciou o pensar-fazer da educação paulista.

A partir desse movimento metodológico passamos a elucidar os meios investigativos por nós sistematizados.

### **1.1 A pesquisa bibliográfica e a documental**

Pautada na Linha de Pesquisa “Teorias e Fundamentos da Educação”, esta investigação pretende evocar e recolher discussões condizentes à trajetória, tendências, limites e perspectivas da ação supervisora incorporadas no ontem e no hoje do sistema educacional, vez que compartilha com a necessidade de apreensão da realidade e do devir humano em suas diferentes dimensões.

O itinerário reflexivo a que nos propomos, lança-nos ao desafio de reunir em torno do tema a relevância entre a associação e interdependência teórica (pesquisa bibliográfica subsidiada por referencial explicativo do recorte do objeto, que será tecida no segundo e terceiro capítulos) e prática (concretização delineada a partir de evidências presentes nas rotinas, hábitos, estilos de comportamentos, coletados para o cumprimento do objetivo do quarto capítulo) do itinerário profissional da supervisão de ensino, materializado nos TVs do inspetor/supervisor entre 1960 a

2000. Em outras palavras, visa a compreender o processo de sistematização pelo qual o binômio teoria-prática se corporificam e se traduzem na porção educacional delimitada no serviço de supervisão na Diretoria de Ensino de Itapetininga/SP.

Atraídos por este processo de tradução, investigação e sentidos é que escolhemos os TVs como um profuso extrato radiográfico revelador do que é singular – delimitação da ação supervisora – e do que é universal – esta ação inserida dialeticamente na história da educação paulista e brasileira. Neste intento, buscaremos captar o percurso dos aspectos conceituais e legais que subsidiarão a apreciação do pensar-fazer do supervisor revelados nos registros e, concomitantemente, a associação desses às relações sócio-históricas.

Convém esclarecer que a definição do recorte cronológico da pesquisa, de 1960 a 2000, foi ratificada, prioritariamente, por ocasião da disponibilidade das fontes primárias, encontradas e recolhidas dos arquivos de três unidades escolares abrangidas pela Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga. A moção por conhecer e desvelar concepções, sentidos, estilos, rotinas e a realidade supervisivas a partir dos registros, da ótica e das perspectivas dos próprios inspetores/supervisores forjou-se em um dos propósitos fundantes da presente pesquisa. Todavia, para a exequibilidade desse provocativo intento, fazia-se mister angariar e recrutar os referidos documentos recipiendários e guardadores da ação histórica dos supervisores.

Assim motivados, iniciamos um laborioso, diligente e explorador processo de busca de Livros de Termos de Visita em escolas estaduais da região de Itapetininga. A princípio, acreditávamos que conseguiríamos fontes demarcadoras das primeiras décadas do século XX, vez que há unidades escolares inauguradas no final do século XIX; entretanto, só encontramos livros de Termos de Visita de décadas sucessivas, ordenadas e subsequentes a partir de 1960. Isso considerado, não tivemos outra opção temporal a não ser fixar o intervalo transitório de nossa investigação a partir das quatro últimas décadas do século XX.

Observando o exposto, julgamos oportuno registrar que a exiguidade e a insuficiência das fontes primárias evidenciadas a partir dos resultados das buscas nas unidades escolares e, por consequência, a falta de opção pela delimitação do recorte cronológico anterior a 1960 leva-nos a concluir que se faz urgente um

conjunto de ações voltadas à preservação, valorização e guarda de documentos históricos e produções oficiais, visto que são reveladores da memória histórica da educação brasileira. Lamentavelmente, são falhos os procedimentos voltados à integridade do patrimônio documental e ao sistema de arquivo produzido pela própria comunidade escolar e, por conseguinte, ao respectivo acesso ao público pesquisador. Tal constatação motiva e convoca, especialmente, além das demais, a categoria da supervisão de ensino a orientar e acompanhar providências, junto às equipes das unidades escolares e das Diretorias de Ensino, condizentes à garantia da integridade dos documentos e das fontes, vez que são promovedores da recuperação, reconstrução e compreensão dos movimentos históricos vivenciados pelos sujeitos sociais envolvidos no campo educacional.

Ainda quanto à periodicidade da investigação esclarecemos que apesar de circunscrever o decurso temporal de 1960 a 2000, abordaremos legislações, eventos históricos e referenciais teóricos que o antecedem (capítulo II, III e apêndice) e o sucedem (apêndice), tendo em vista a necessidade de contextualizar a constituição, origens e projeções da ação supervisora.

Após demarcá-lo, associamo-lo aos marcos legais e acontecimentos no campo da história da educação brasileira que contribuíram, extensivamente, para a caracterização do estilo e da trajetória da inspeção/supervisão de ensino: a LDB 4024 de 1961, as leis federais 5540/1968 e 5692/1971, o Parecer do CFE 252/69, o Estatuto do Magistério Paulista disposto na LC 114/1974, a reestruturação da SEESP pelo decreto 7510/76, a LC 201/1978, a LDBEN de 1996, dentre outros textos normativos concomitantes às tendências educativas presente nessas décadas.

O supervisor, como agente educacional está inserido nesse contexto; sua atuação repercute em um conceito de educação, de homem, de sociedade, de valores e crenças que balizaram o perfil desempenhado por esta classe de educadores. Assim motivados, acreditamos que a difusão do pensamento acadêmico, nesta porção, delimitada na supervisão de ensino, tende a oportunizar o revigoramento da consciência educativa, política e filosófica estimulando a renovação de responsabilidades revolucionárias e, nesse mesmo sentido, propiciar, de forma metarreflexiva, que o sujeito investigado se permita reagir diante do provocativo questionamento: a serviço de quem e de quê atuava o

inspetor/supervisor de ensino? Esses elementos associados às relevantes fontes disponibilizadas - os Livros de TVs – condensaram e justificaram a presente investigação. Assim concebido, esclarecemos que nossa intenção não é a de caracterizar idiossincriticamente os supervisores e demais sujeitos participantes da pesquisa (professores, diretores de escola e outros), nem a de nomeá-los, identificar unidades escolares de atuação e apresentar demais informações de ordem subjetiva e particularizada; antes, justificamos que primaremos por investigar a atuação de uma porção delimitada de profissionais que, interfere e é interferida, inevitavelmente, pelas determinações singulares e universais inseridas no perfil da categoria profissional em tela.

Ao nos debruçarmos na análise dos TVs - ponto central da pesquisa - pretendemos identificar como e em que medida as concepções educacionais e os dispositivos legais, em contexto amplo, coadunaram-se com as tendências educativas assumidas pelo pensar-fazer do sujeito supervisor, de modo que a questão mobilizadora inicial, intermediária e final (“como as tendências educativas e as premissas legais aparecem na prática da supervisão da Diretoria de Ensino de Itapetininga, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita durante os anos de 1960 a 2000?”) seja continuamente revisitada, permeie e motive cada proposição argumentativa de nossa investigação, territorializada e delimitada em escolas estaduais abrangidas pela Diretoria de Ensino<sup>4</sup> - Região de Itapetininga, como concentradoras de pesquisa de natureza documental, cuja investigação abarca a prática administrativo-pedagógica do inspetor/supervisor de ensino por meio dos resultados da análise presentes nos TVs registrados por esses profissionais da educação.

Entendemos, por pesquisa documental, à luz de Groppo e Martins (2006, p. 31-32), aquela cujo tratamento se dá do ponto de vista da historiografia, sendo esta “[...] compreendida como um estudo crítico das mais diversas obras produzidas pela humanidade ao longo dos tempos, das fontes históricas que guardam dados sobre a gênese e o desenvolvimento da humanidade” (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 31). O núcleo metodológico perpassa pela análise histórica documental, associada a

---

<sup>4</sup> As Diretorias de Ensino na área territorial do Estado de São Paulo foram instituídas mediante o Decreto 43.948 de 09/04/1999, vigentes até a presente data. Anterior a este dispositivo legal já funcionaram, dentre outras, pela denominação de Delegacia de Ensino e Inspeção Regional.

técnicas de coleta de dados e de valoração de conteúdos revelados e/ou subentendidos.

Desta composição metodológica de coleta, sistematização e análise de informações, buscaremos identificar os conteúdos que demonstram as atuações/atribuições do inspetor escolar/supervisor de ensino, em Itapetininga/SP, como fontes que traduzem concepções, fundamentos e práticas educativas, sociais, ideológicas e políticas adotadas e (re)produzidas por esses profissionais da educação. Para tanto, pesquisaremos excertos registrados pelos inspetores/supervisores como dados empíricos reveladores de um conhecimento prático, factível; deles recolheremos as experiências vivenciadas por esses sujeitos, objetivando confirmar a presença ou ausência de elementos pertinentes às tendências educativas e a interferência de componentes legislativos nessa prática. Aqui, vale adiantar que

[...] não é possível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes e essas, por sua vez, como o material que fundamenta e embasa a própria pesquisa histórica. As fontes resultam da ação histórica do homem e, apesar de nem sempre terem sido produzidas com a intencionalidade de registrar a vida e o mundo dos homens, acabam sendo testemunhos dessas dimensões (LOMBARDI, 2004, p.11).

A partir do exposto, importa-nos apresentar o percurso metodológico traçado, no qual inicialmente nos propusemos, induzidos pelo objetivo geral, a “compreender os fundamentos que permearam a atuação dos sujeitos envolvidos na categoria da supervisão de ensino da Diretoria de Itapetininga entre os anos de 1960 a 2000”. Doravante desse, emanaram-se os objetivos específicos diante dos quais somos desafiados a:

- apresentar aspectos conceituais e axiológicos presentes na constituição da trajetória da supervisão de ensino, contextualizando-os às transformações inerentes a essa profissão ocorridas no decorrer das quatro últimas décadas do século XX;

- caracterizar as legislações federal e paulista, depreendendo o alcance e/ou a proporção em que essas orientaram as concepções e práticas da supervisão de ensino entre as décadas de 1960 a 2000;

- discutir os fundamentos teóricos das tendências educativas vigentes no recorte temporal da pesquisa, recolhendo dessas as possíveis perspectivas que orientaram à ação supervisora e

- analisar criticamente os registros expressos nos TVs pelos inspetores/supervisores de escolas estaduais de abrangência da Diretoria de Ensino de Itapetininga/SP, entre 1960 a 2000, visando deles depreender as possíveis correlações entre as legislações/tendências educativas vigentes e, a partir desses, encaminhar respostas e conclusões à questão norteadora da pesquisa.

Para atingi-los, no segundo capítulo, preconizaremos as premissas que abordaram as bases constituintes da atuação inspetora/supervisora e as transformações ocorridas no interior dessa função subsidiadas pelas legislações educacionais que lhe estruturaram. No terceiro capítulo, buscaremos apontar as repercussões das tendências educativas que fundamentaram e influenciaram a atuação desses agentes no interior do processo educacional e, por fim, no quarto capítulo, avançaremos no intento de investigar a prática materializada mediante registro nos livros de TVs, as atividades desenvolvidas, por ocasião dos expedientes cumpridos nas escolas setorizadas, na periodicidade estabelecida neste projeto de pesquisa. Pretendendo melhor articular e didatizar o exercício investigativo neste capítulo, etapa central de nossa pesquisa, elegeremos alguns eixos temáticos que direcionarão nosso olhar interpretativo mirado nos TVs: o primeiro descenderá dos principais textos legais fixados durante as quatro décadas da pesquisa; desses selecionaremos os artigos que determinaram as atribuições que deveriam ser desempenhadas pelo inspetor/supervisor. Após serem transcritos, esses pautarão nossa análise e por meio deles nos será possível esclarecer a questão mobilizadora do projeto, ou seja, como os dispositivos legais aparecem na prática da supervisão e se, certificadamente, disciplinaram e regeram o pensar-fazer desses profissionais.

O segundo eixo temático emanar-se-á da construção de um esquema sintético resgatado dos principais fundamentos das tendências educativas estudadas no terceiro capítulo. Esses serão apresentados em forma de perspectivas condizentes com a prática supervisora em cada uma das tendências discutidas. Isso significa que recolheremos os pressupostos identificadores de cada concepção e estabeleceremos intercorrespondência com o perfil desempenhado pelo inspetor/supervisor no interior de cada uma delas, denominando-as *perspectivas de atuação da supervisão de ensino*, conforme representação no Quadro 3 .



No decorrer deste itinerário, para a tessitura das possíveis descobertas, intencionamos a recuperação crítica e educacional que influenciaram a inspeção escolar/supervisão de ensino e que assinalaram indelevelmente a história da educação do país e, conseqüentemente, o ideário e a atuação desses agentes nas escolas da Diretoria de Ensino de Itapetininga. Desta decorrência, obtém-se o propósito analítico-crítico das implicações teóricas e práticas face à problematização da atuação dos supervisores de ensino.

Por sua vez, destaca-se em cada seção da pesquisa o referencial bibliográfico que abarcou e subsidiou as discussões circunscritas no percurso profissional da inspeção/supervisão que assim se fizeram correlacionados aos fundamentos legais e às tendências educativas. Assim considerado, delimitamos as principais legislações federal e estadual compreendidas entre 1960 a 2000 para que pudessem subsidiar as discussões condizentes à constituição, oficialidade, legitimidade e trajetória da supervisão de ensino, campo de atuação, perfis exigidos e atribuições. Seguidamente, elegemos autores para referenciar as discussões relacionadas às tendências, limites e perspectivas da ação supervisora à luz dos dispositivos legais que a promoveram e às tendências pedagógicas que a influenciaram. Esses teóricos vicejaram e dialogaram diretamente com o nosso objeto de pesquisa, a saber: Dermeval Saviani (1978, 1985, 1986, 1988, 1994, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013); Celestino Alves da Silva Júnior (1986, 1990, 1997); Paulo Ghiraldelli Júnior (1994); Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996); Paulo Freire (1982, 1987, 1996); Ricardo Antunes (2009a, 2009b); José Cerchi Fusari (1988); Maria da Graça Mizukami (1986); Cipriano Carlos Luckesi (1994), José Luís Sanfelice (2008, 2009), dentre outras referências. Estes autores trazem a história da educação brasileira para o centro do debate, interpretando-a de modo crítico e historicizado. Alguns desses estabelecem discussões concernentes à trajetória, tendências, limites e perspectivas transformadoras no que respeita à temática do pedagogo inspetor/supervisor. Trata-se de referenciais cuja conceptualização, princípios e perspectivas emergem de vigor questionador e influente no que diz respeito ao (re)exame crítico da prática supervisora como função inserida no complexo cenário educacional brasileiro. Este arsenal teórico sustentou e embasou a compreensão e inferência dos dados coletados por ocasião da análise dos TVs.

## Reconhecemos que as referências teóricas

[...] orientam sobre o que fazer com os dados coletados; antes disso, norteiam os pesquisadores na decisão sobre qual técnica de coleta de dados aplicar, já que antes de coletá-los é preciso ter razoavelmente claro o que se espera que eles revelem sobre o tema e problema de pesquisa (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 34).

Em termos teórico-metodológicos, ao vislumbrarmos a análise dos fundamentos educacionais delimitados e materializados na ação supervisora mediante uma porção investigativa fixada na Diretoria de Ensino de Itapetininga, estaremos tangenciando, de forma mais extensiva, ao conjunto dos indivíduos supervisores da rede pública paulista, vez que não agem em si, mas evocam a internalização do modelo coletivo no qual estão inseridos. Dessa extensão, intencionamos abordar a unicidade e as contradições entre o universal e o particular permeadas por um conjunto de determinações políticas, culturais, sociais, econômicas, pedagógicas e históricas. Para ratificar essa perspectiva, valemo-nos do posicionamento de Sanfelice (2009) quando afirma que para

[...] se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa. (SANFELICE, 2009, p. 198)

Após demonstrar o itinerário teórico-metodológico da nossa investigação, importa-nos, igualmente compartilhar alguns fundamentos relevantes que justificam a presente pesquisa: o primeiro guarda a motivação pela temática pesquisada, traduzida em desejo de interpretação singularizada no fazer supervisivo, sendo este também o nosso fazer desde o ano de 2004. Disto, igualmente se origina a curiosidade epistemológica em pesquisar os TVs redigidos pelos supervisores de ensino como instrumento ressonante do perfil de educador e as possíveis réplicas ao momento histórico atual. Essa sedução nos vem provocando diuturnamente face às posturas políticas e éticas diante das rotinas supervisivas sejam na sede da Diretoria de Ensino ou nas escolas por ocasião de nossas visitas/acompanhamento.

Nesse mesmo liame valorativo, expressamos, ademais, a relevante importância que atribuímos às fontes históricas como repositórios abundantes de

vivências e produções humanas sinalizadoras da teia social, histórica, política, econômica e cultural, temporalmente delimitados. Desse modo, as fontes, “[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Circundados por essa moção, iniciamos um intenso trabalho de busca das fontes nos acervos das mais de trinta escolas que compõem a Diretoria de Ensino de Itapetininga (totalizavam cinquenta e duas, todavia, as demais foram criadas após a primeira década do recorte temporal de nossa pesquisa). Nesse, contamos com o auxílio de inúmeros parceiros, inicialmente, os diretores de escola, que gentilmente nos permitiram que adentrássemos nos prédios escolares imbuídos desta meta e que nos auxiliaram, ingressando conosco nos acervos. Contamos, ademais, com coordenadores pedagógicos e vários agentes de organização escolar que, diligentemente, também assumiram a saga de procurar livros de TVs de 1960 a 2000, como também outros que nos recepcionavam, via telefone em nome da mesma empreitada.

Intencionamos, desde o início, coletar, recolher e pesquisar os livros de TVs em uma mesma unidade escolar por critério e opção particular da pesquisadora. Nesse movimento, após eleger uma das unidades escolares por contar com regular acervo histórico, encontramos o primeiro Livro de TV datado de 1975 a 1983, o sequente de 1983 a 1994, o terceiro de 1994 a 1999 e o quarto de 1999 a 2000, faltando-nos registros pertinentes aos primeiros quinze anos de pesquisa. Dessa forma, julgamos inevitável a alteração dos critérios iniciais e a rastrear acervos de outras unidades escolares em busca de suprir o hiato temporal, inesperadamente incorrido. Esta modificação não trouxe prejuízos ao processo investigativo, vez que as instituições escolares estão incorporadas a uma mesma Diretoria de Ensino e, por conseguinte, à mesma sistemática funcional e educacional. Felizmente, encontramos em outra escola termos datados de 1954 a 1977. Todavia, ao folhearmos, constatamos que pontualmente no ano de 1960 (ano inicial e, no momento, lacunar de nossa investigação) havia a lavratura de apenas um (1) TV; sequencialmente no ano de 1961, apenas dois (2) termos redigidos, porém, o primeiro deles constituído de registros de atividades desempenhadas em quatro (4) dias alternados; em 1962, três registros, sendo no primeiro averbados

procedimentos desenvolvidos em dois (2) dias alternados; o segundo também com registros referentes a duas (2) visitas e no terceiro, registros pertinentes a duas (2) visitas e assim sucessivamente até o ano de 1971. Deste exposto, inferimos que as lavraturas dos poucos termos deste período, expressando atividades e determinações e/ou orientações desempenhadas em mais de um dia de visita, abrandariam o aprofundamento da descrição das atividades desempenhadas. Analisando essas ocorrências julgamos, a princípio, apenas um livro da década de 1960 a 1970 ser insuficiente para nossa análise. Neste ínterim, continuamos nossa procura e, após inúmeros, delongados e laboriosos contatos e investidas, finalmente, encontramos um livro cujos registros são condizentes aos anos de 1936 a 1966.

À guisa dos resultados desta acurada sondagem nos vimos obrigados a analisar na primeira década (1960 a 1970) e nos cinco primeiros anos da segunda (até 1975), dois livros de unidades escolares diferentes e nas duas últimas décadas (1980 a 2000) livros referentes a uma mesma escola.

Edificado o percurso metodológico supracitado, intencionamos atingir as propostas preliminares de nossa investigação e desenvolver um movimento analítico-textual a partir dos conteúdos dizíveis-registrados, construindo, assim, uma crítica ao exercício da ação educativa revestida e delineada no serviço de inspeção/supervisão do ensino expressas na forma documental.

## **1.20 objeto da pesquisa: os Termos de Visita da Supervisão de Ensino**

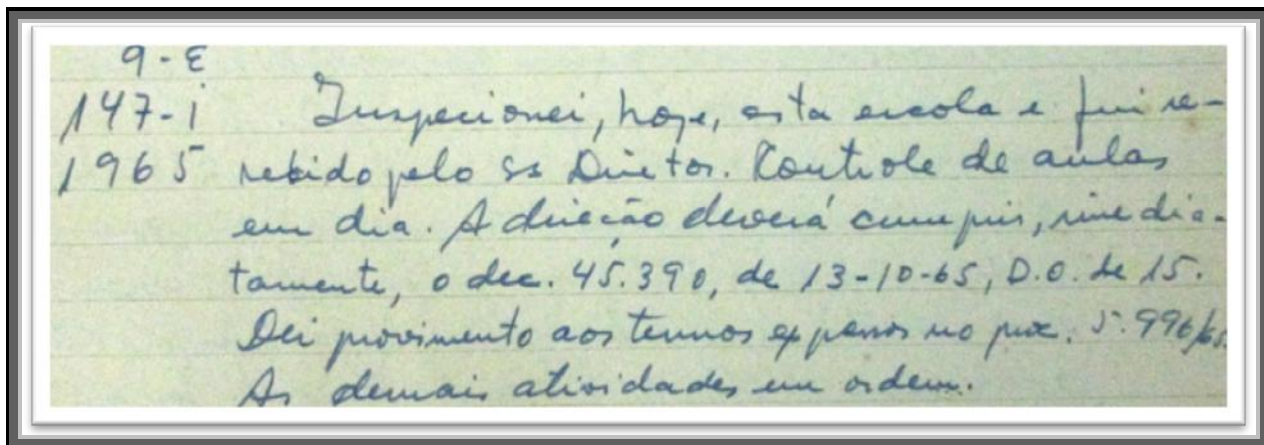
Os inspetores escolares eram considerados *alma do ensino* e, como tal, agentes de total confiança do governo. Temidos, respeitados e, não raro, até bajulados, os inspetores escolares, na intenção de organizar/manter/instituir uma dada ordem escolar, escreviam seus relatórios plenos de crítica e/ou elogios às escolas visitadas. Suas visitas, quase sempre sem aviso prévio, eram motivo de apreensão de professores(as) e diretores(as) dos estabelecimentos escolares (CUNHA, 2003, p. 52, grifos da autora).

Convencidos de que o “[...] registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada” e é “[...] meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a

reveste” (FREIRE, 2005, p. 16) nos lançarmos na pretensão de recuperar o pensado-escrito-vivido e as memórias educacionais registradas pelos supervisores ressignificando-as temporal, histórica e politicamente, o que nos possibilita extrapolar uma afiguração dos TVs como mera escritura burocrática. Desta proposição a análise do registro

[...] permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica (FREIRE, 2005, p.16).

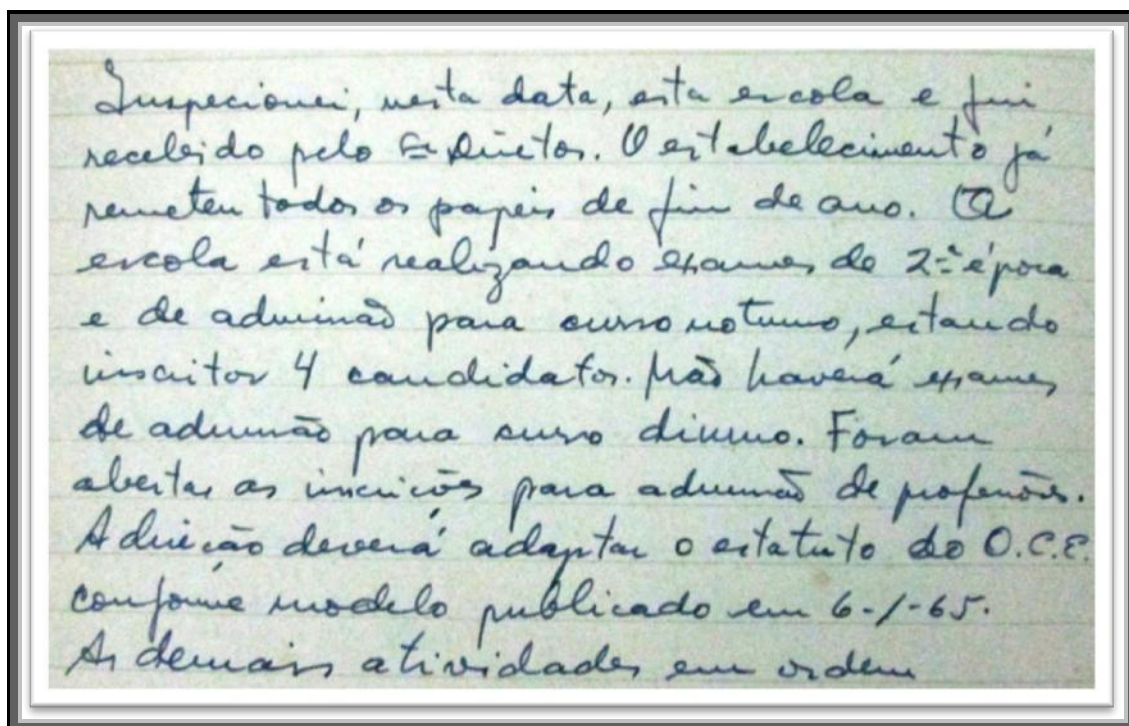
#### ILUSTRAÇÃO 1: Foto de Termo de Visita: 27/10/1965



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Comungando dessa assertiva, prefiguramos os TVs redigidos pelos supervisores de ensino como fontes sincrônicas de intenso valor histórico pelas quais é possível compreender o movimento e a ação supervisora no interior da educação paulista nas quatro últimas décadas do século XX e, simultaneamente, apreender em quais referenciais legais e conceituais estavam sedimentados o fazer teórico-prático do sujeito supervisor, revelados mediante o registro nos TVs por eles lavrados no decorrer da história da educação brasileira. Interessa-nos, também, evidenciar se esses matizes histórico-ideológicos determinaram o perfil desses profissionais e as conseqüentes atuações em âmbito de sistema de ensino e escolar.

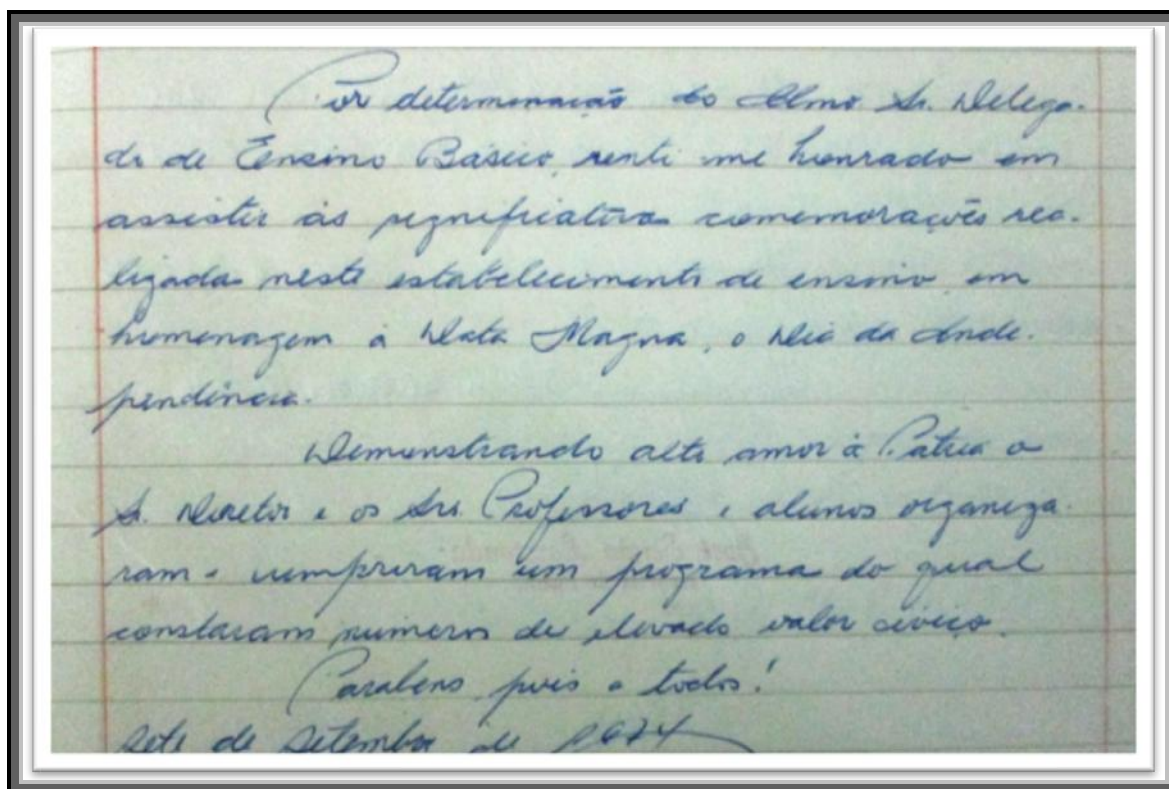
**ILUSTRAÇÃO 2: Foto de Termo de Visita: 04/02/1965**



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Motivados por este intento, preliminarmente, planeamos selecionar vinte (20) TVs de cada década temporal e proceder ao intenso exercício analítico e investigativo. No decorrer de nosso trabalho nos convencemos de que a melhor metodologia responsiva às necessidades da investigação seria a de coletar, recolher e compilar os TVs que, após apurada apreciação, melhor revelassem conteúdo analítico da concepção e prática supervisiva de modo a: possibilitar aprofundamento nas reflexões/discussões, constatar reproduções e/ou transgressões às normas vigentes, convocar a releituras e a um posicionamento investigativo, promover durante a análise a coexistência de contradições, confrontos, dissensos, consensos, problematizações, avanços, recuos, autoritarismo, processo de humanização e/ou reificação, enfim, investigar a particularidade da ação supervisora inserida no contexto socioeducacional universal e abrangente. Nesse intuito, nos lançamos ao desafiador exercício de sondar, desvelar, campear, especular, escavar o dizível sobre as linhas e nas entrelinhas, em determinado lugar significativo na sociedade, ressignificando-o.

**ILUSTRAÇÃO 3: Foto de Termo de Visita: 07/09/1974**



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Os TVs caracterizavam-se por um gênero de texto do tipo formulaico - os que circulam e transitam na esfera oficial pública -; assemelham-se aos relatórios administrativos; neste caso a gerência hierárquica da educação pública transferia (e transfere) autoridade àquele que por investidura da função e/ou cargo o redigia, lavrando neles as determinações conjunturais emanadas da administração central. Concomitantemente a essa intencionalidade, os TVs legitimavam o efetivo exercício do profissional supervisor, caracterizado pela permanência nas instituições escolares, uma vez que a sede de trabalho era lotada nas Delegacias de Ensino/Diretorias de Ensino, como o próprio nome do tipo textual sugere: o inspetor/supervisor procedia "visitas" às unidades escolares. Ao final desta permanência para atestarem sua estada, período trabalhado e atividades desenvolvidas, lavravam os termos, constituídos de estrutura composicional de relativa uniformidade e temática versada a partir de determinações legais e operacionais diante das rotinas funcionais do processo educativo em nível escolar. A organização estrutural começava pelo cabeçalho: descrição do comparecimento naquela data/período à escola e indicação de quem o recebeu (de praxe deveria ser

o diretor de escola); corpo do texto: registro das determinações/recomendações/orientações e as impressões do estado geral da escola; desfecho: finalização, datando-o, assinando-o e carimbando-o; por vezes, antes de assiná-lo, alguns se utilizavam deste espaço para registrar elogios e encorajamentos. A leitura e compreensão dos excertos selecionados dos TVs nos permitem elucidar esse tom de oficialidade e de autoridade do supervisor de ensino ou quando comparecia à unidade escolar por determinação do Sr. Delegado de Ensino para cumprir alguma de suas exigências.

Nessa mesma contextura analítica, foi possível constatar que mesmo imersos na entonação de oficialidade, alguns supervisores transgrediam a escrita tipicamente administrativa e nela ecoavam marcas de certa personalidade, interação junto aos interlocutores escolares e até de demonstração de dissenso em relação às regulamentações dispostas pelas instâncias superiores. Tal observação proporcionou-nos constatar que os TVs são, cabalmente, constituídos de regularidades/estabilidade:

“Estive hoje nesta unidade escolar, tendo sido recebido pelo seu diretor, prof. A [...]” (TV de 08/10/1985).

“Com o Diretor tratei de diversos assuntos de ordem pedagógica e administrativa [...]” (TV de 23/08/1973).

“Recomendei que [...]” (TV de 23/04/1962).

“A finalidade desta visita foi [...]” (TV de 23/04/1975).

Porém, podem expressar indicadores de singularidades e certa subjetividade:

“Gostei do planejamento das aulas da Prof.<sup>a</sup> A [...]” (TV de 06/04/1960).

“Ao ensejo parabenizo a direção da escola e a Sra Orientadora de Educação Moral e Cívica pela feliz iniciativa e ao Sr A pelo brilhantismo da forma como conduziu sua palestra [...]” (TV de 06/09/1979).

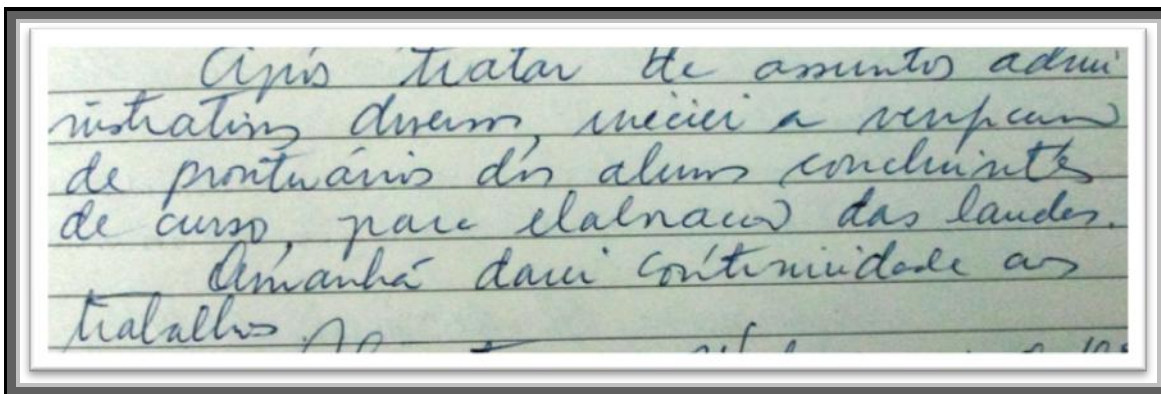
“Os professores estavam muito interessados. São muito dedicados e comprometidos com a Escola Pública. Acho que nossos governos sabem da existência de tanta dedicação pela Educac/ Popular, porisso (sic!) não precisa dar bons salários para nós do Q.M.” (TV de 14/03/1991).



“Observei que os alunos estão espertos, despertando para a vida e interpretando crítica e conscientemente o mundo que os rodeia” (TV de 07/12/1990).

Portanto, os TVs, manifestam as contradições presentes para além do sistema de ensino.

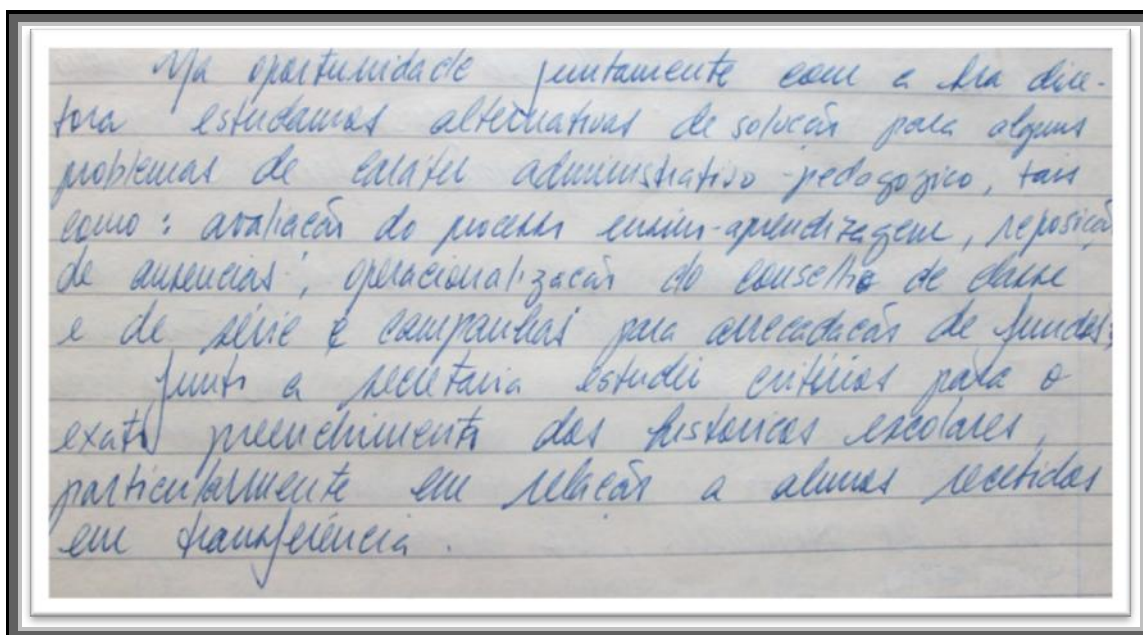
**ILUSTRAÇÃO 4: Foto de Termo de Visita: 24/01/1985**



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

A identidade textual e estilística dos TVs demonstra um gênero que é escrito e lido com intencionalidade e tipologia própria: a de descrever e registrar determinações, normatizações, regras e comandos educacionais a serem cumpridos em âmbito de unidade escolar. Os destinatários, em primeira instância, o diretor de escola e os demais agentes deveriam encarregar-se da execução obrigatória das considerações assentadas. Utilizando-se da investidura do cargo que lhe fora designado, cumpria a formalidade estatal, cobrando e verificando *in loco* o cumprimento das exigências advindas dos órgãos superiores.

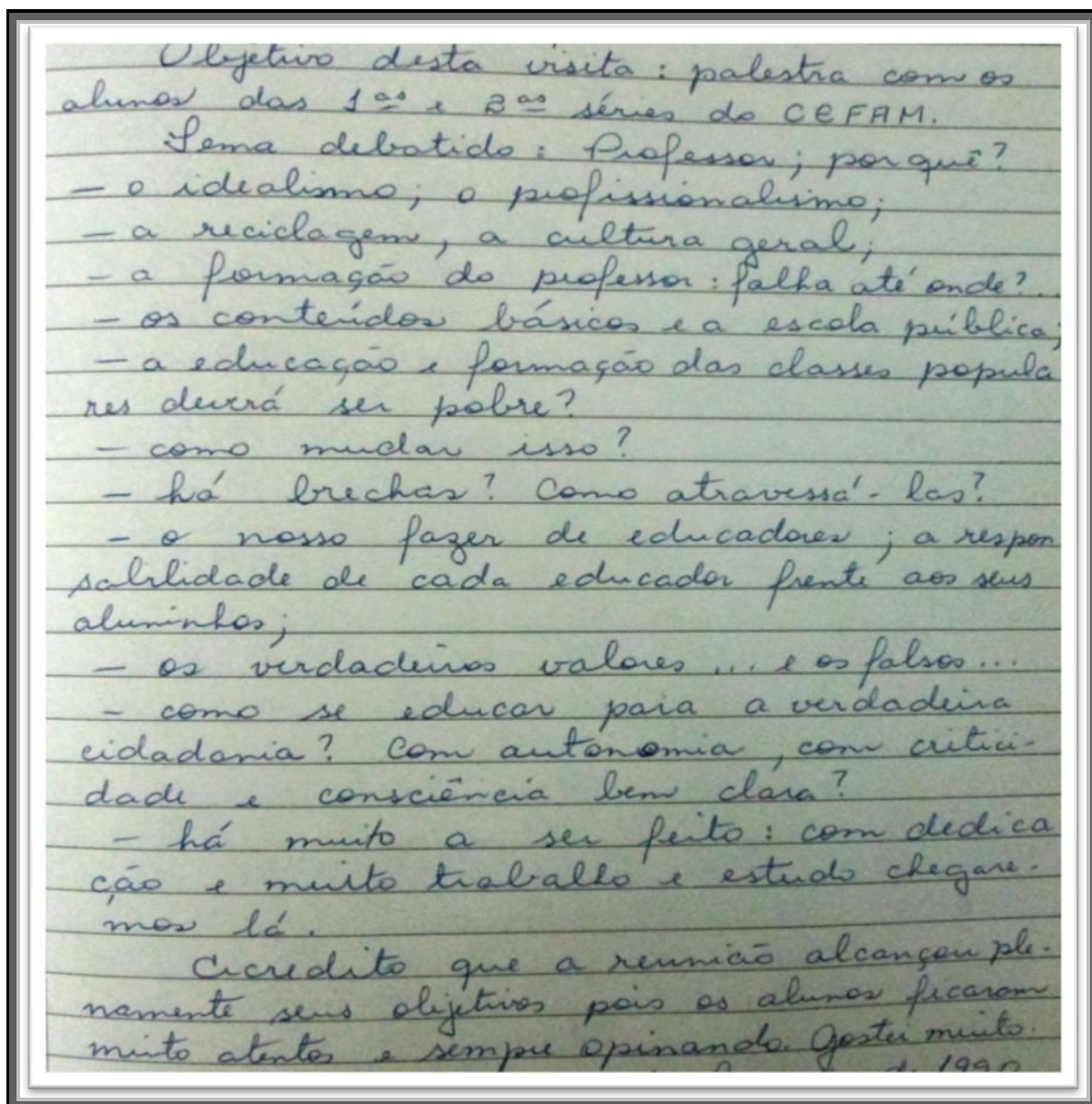
**ILUSTRAÇÃO 5: Foto de Termo de Visita: 16/09/1982**



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

É pelo apresentado que consideramos os TVs como produto do ofício do supervisor, pois faziam (fazem) parte da historicidade da supervisão na educação paulista. No exercício das funções desempenhadas o supervisor utilizava o “poder da caneta” que o cargo lhe concedia, sendo este materializado por vocábulos que, na maioria das vezes, eram empregados no modo imperativo: examino, determino, exorto, fiscalizo, oriento, solicito, percorro, observo, recomendo, científico, averbo encaminho, corrijo, elogio, além de expressões verbais nas quais narra, descreve, vigia, pune, controla, valora, emite impressões, etc.

ILUSTRAÇÃO 6: Foto de Termo de Visita: 20/02/1990

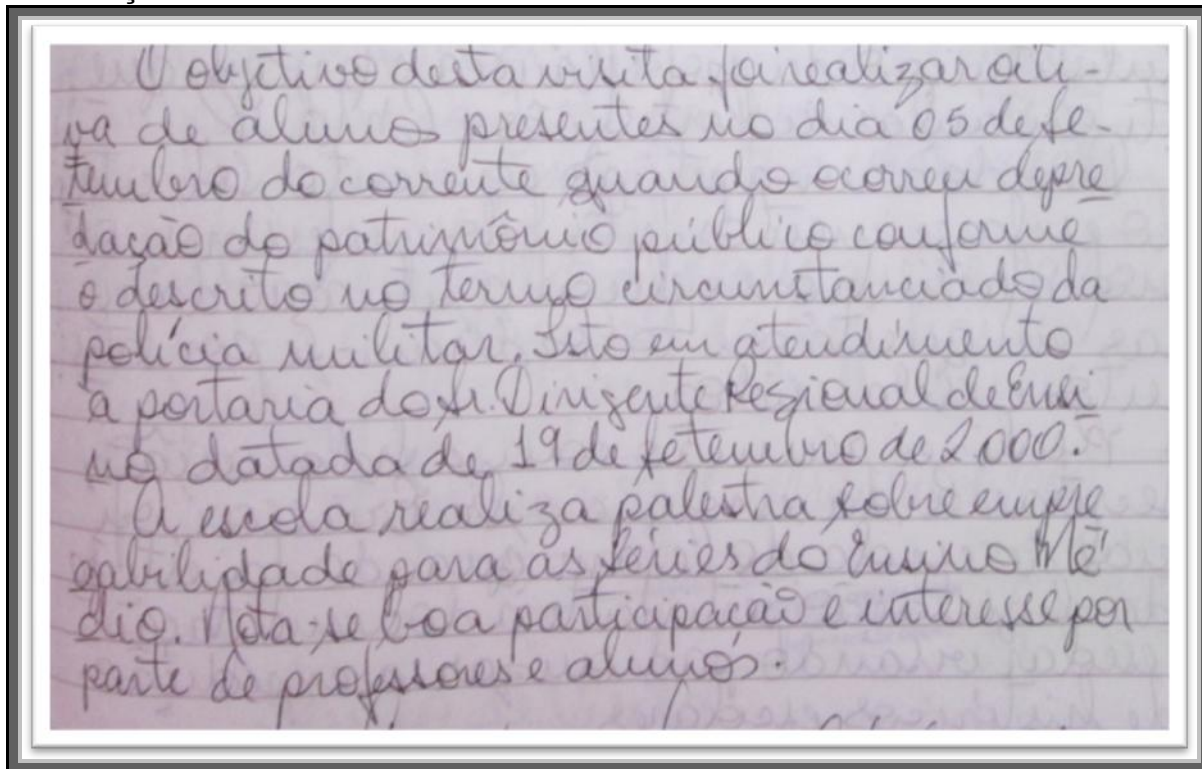


Fonte: Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Os TVs lavrados nos três primeiros livros, após o registro e assinatura do inspetor/supervisor, eram datilografados por funcionários da secretaria da unidade visitada, assinados pelos diretores de escola (receptores das determinações/orientações) e encaminhados aos superiores hierárquicos do supervisor: Diretor Geral do Departamento de Educação, Delegados de Ensino e a partir de 1999, Dirigentes Regionais de Ensino. Nos dois últimos livros pudemos observar que os supervisores, ao redigirem, utilizavam de carbonos para que

simultaneamente à escrita obtivessem uma cópia instantânea do termo<sup>5</sup>. Assim, os assentamentos transformavam-se em escrituras e registros oficializados, aplicando-se a duplos destinatários: aos administradores/diretores das escolas e à chefia superior dos próprios supervisores.

**ILUSTRAÇÃO 7: Foto de Termo de Visita: 05/10/2000**



**Fonte:** Livro de Termo de Visita de escola estadual da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Face aos aspectos estético-formais dos livros/termos, certificamo-nos que dos seis livros pesquisados, apenas dois não estavam encapados, os demais apresentam capa adicional com papel pardo e identificação ora manuscrita, ora datilografada. Todos exibiam termos de abertura e encerramento, um redigido e assinado pelo inspetor escolar e os demais pelo diretor de escola em exercício. A letra predominante é a manuscrita; em todos, as páginas são numeradas mecanicamente, totalizando cinquenta, exceto o de maio de 1999 a novembro de 2000 que perfaz cem páginas.

<sup>5</sup> Atualmente, os supervisores de ensino da Diretoria de Itapetininga elaboram os TVs na própria escola, digitam e imprimem em duas vias, sendo a primeira afixada nos Livros de TVs da unidade escolar e a segunda entregue, semanalmente, na Assessoria de Gabinete da Dirigente Regional de Ensino.

Intencionalmente, elaboramos uma tabela para planificar e didatizar as informações concernentes ao número de ordem de livros pesquisados, (totalizaram seis) e os anos correspondentes, totalidade dos TVs por ano pesquisado e número de supervisores de ensino que atuaram no recorte temporal, conforme visualizamos:

**Quadro 1:** Quantificação de livros, termos de visita, inspetores/supervisores e periodicidade correspondentes ao recorte temporal da pesquisa.

<b>Ordem dos Livros Termos de Visita</b>	<b>Períodos anuais dos Livros Termos de Visita</b>	<b>Totalidade de Termos de Visita</b>	<b>Totalidade de Supervisores que atuaram durante a periodicidade da pesquisa</b>	<b>Total de Termos de Visita por períodos delimitados</b>
Livro TV 1a <sup>6</sup> De 21/10/1936 a 09/08/1966.	De 1960 a 1966 (Livro TV de 1936 a 1966)	1960: 10 1961: 6 1962: 11 1963: 14 1964: 16 1965: 11 1966: 6	1960: 1 1961: 1 1962: 1 1963: 1 1964: 1 1965: 1 1966: 1	
				Total: 74
Livro TV 1b De 14/04/1954 a 23/03/1977	De 1960 a 1977 (1954 a 1977)	1960: 1 1961: 2 1962: 3 1963: 3 1964: 6 1965: 6	1960: 1 1961: 1 1962: 1 1963: 1 1964: 1 1965: 1	

<sup>6</sup> Pelos motivos supramencionados no item 3.1 deste capítulo, quanto à ausência de livro datado a partir de 1960 em uma mesma escola na qual foram encontrados apenas os livros a partir de 1975, optamos por utilizar dois (2) livros de outras duas escolas, distintas entre si, para a análise da primeira década da investigação, classificando-os em 1a e 1b.

		1966: 4 1967: 2 1968: 3 1969: 1 1970: 4 (todas registradas em um só TV) 1971: 1 1972: 1 1973: 7 1974: 4 1975: 4 1976: 0 1977: 1	1966: 1 1967: 1 1968: 1 1969: 1 1970: 1 1971: 1 1972: 1 1973: 2 1974: 1 1975: 1 1976: 1 1977: 1	
				Total: 53
Livro TV 2 De 03/11/1975 a 18/04/1983	De 1975 a 1983	1975: 3 1976: 52 1977: 10 1978: 1 (única visita no ano	1975: 2 1976: 4 1977: 2 1978: 1	

		realizada por membros do Gabinete da Secretária da Educação de SP).	1979: 2  (acrescenta-se aos 2 Inspectores regulares a presença de uma Comissão de Fiscalização)	
		1979: 18		
		1980: 26		
		1981: 15	1980: 4	
		1982: 13	1981: 3	
		1983: 10	1982: 1	
			1983: 2	
				Total: 148
Livro TV 3 De 26/04/1983 a 08/08/1994	De 1983 a 1994	1983: 12	1983:1	
		1984: 7	1984: 2	
		1985: 13	1985: 2	
		1986: 20	1986: 2	
		1987: 13	1987: 2	
		1988: 13	1988: 3	
		1989: 3	1989: 2	
		1990: 10	1990: 3	
		1991: 16	1991: 2	



		1992: 11 1993: 8 1994: 10	1992: 3 1993: 3 1994: 1	
				Total: 136
Livro TV 4 De 16/08/1994 a 17/05/1999	De 1994 a 1999	1994: 12 1995: 47 1996: 20 1997: 22 1998: 19 1999: 34	1994: 4 1995: 3 1996: 4 1997: 5 1998: 2 1999: 3	
				Total: 154
Livro TV 5 De 20/05/1999 a 10/10/2001	De 1999 a 2000	1999: 58 2000: 113	1999: 3 2000: 4	
				Total: 171
Total geral de Termos de Visitas registrados nos seis (6) Livros ao longo de 1960 a 2000				736

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

## **2 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE A SUPERVISÃO DE ENSINO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 A 2000**

Neste capítulo, analisamos as premissas normativas que circunscreveram os fundamentos da trajetória da inspeção/supervisão de ensino e as transformações ocorridas no interior dessa função, subsidiadas pelas legislações educacionais e respectivas repercussões desses dispositivos na atuação supervisora no interior do campo educativo. Na tentativa de ilustrar a discussão em pauta, apresentamos o Quadro 2, no qual indicamos os principais textos normativos que orientaram a atuação da inspeção/supervisão nas quatro últimas décadas do século XX.

### **2.1 A década de 1960: as leis 4024/61 e a 5540/68**

O início do século XX acolheu as transformações culturais que foram sentidas especialmente após a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial (1914-1918), assinaladas por um crescente processo de industrialização e urbanização no território brasileiro e céleres relações comerciais com outros países. Esses processos econômicos moldaram o ideário educacional que, por sua vez, precisou ser reformado e adaptado para educar as massas e efetivarem-se como poderoso adestramento para o trabalho.

Desse cenário emanava-se um espaço propício para uma sequência de reformas educacionais: o nascimento da Associação Brasileira de Educação - ABE - fundada por Heitor Lira foi um desses intentos. Criada em 1924 buscou fortalecer um intenso debate sobre as questões educacionais entre os próprios educadores, deslocando a discussão realizada monopolicamente pela elite econômica e líderes políticos. Concomitantemente a essa fundação dá-se o “[...] surgimento dos profissionais da educação, isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria profissional” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Em 1931, o então Ministro da Educação, Francisco Campos, por meio do artigo 51 do Decreto 19.890, de 18 de abril, criou o Serviço de Inspeção direcionado aos estabelecimentos de ensino secundário. Cabia aos inspetores aplicar exames,

fiscalizar e monitorar as atividades desenvolvidas nas unidades escolares. A fiscalização e o controle exercidos por esses profissionais no interior do sistema educativo eram sistemáticos e rigorosos, sobretudo, na observância e cumprimento da legislação vigente. Dessa forma, desde “[...] o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar” (LIMA, 2010, p. 69).

Nesta mesma década, precisamente em 1932, vem à tona o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que afirma ser a “[...] educação direito a todos na qual o Estado tem o dever de assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, sem distinção de classes e situação econômica” (ROMANELLI, 1989, p. 149). Esse documento é balizado no ideário chamado escolanovismo, cujo objetivo precípua era o de superar os objetivos vigentes da escola tradicional e propor outra, mais interativa e autônoma em sua função educativa, além de tornar-se correspondente às transformações culturais, econômicas e sociais,

[...] pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2006, p. 188).

Por meio desta citação do texto do próprio Manifesto, podemos constatar que o preceito central explicitado pelo seu redator, Fernando de Azevedo, está circunscrito na urgência da reforma educacional, uma vez que “[...] na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO, 2006, p. 188). Dessa maneira, seus signatários buscavam o combate da enorme distância entre educação, desenvolvimento e progresso. “Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada” (GHIRALDELLI, 1994, p. 42). Assim, para os profissionais envolvidos nesse movimento, a contribuição científica ocupava uma posição sobreposta frente às demandas educacionais, visando a atingir a eficácia no interior do processo educativo; para a efetivação desses objetivos fazia-se necessário a presença de profissionais capazes para o exercício dessas finalidades. É neste contexto que “[...]”

ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor” (SAVIANI, 2008, p. 27).

Ao longo do recorte temporal pesquisado, observamos que a função inspetora/supervisora é perpassada pelos dispositivos legais que a constituíram, subsidiaram e caracterizaram. Partindo dessa premissa julgamos oportuno apontar os principais dispositivos legais (federal e estadual), de 1960 a 2000, que orientaram a atuação da inspeção/supervisão, mediante apresentação do quadro a seguir:

**Quadro 2:** Principais legislações que orientaram a atuação da Inspeção/Supervisão de Ensino nas quatro últimas décadas do século XX.

ÂMBITO LEGAL	1960	1970 <sup>7</sup>	1980 <sup>8</sup>	1990	2000
<b>FEDERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ LDB 4.024/61 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>➤ Lei 5540/68 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média</li> <li>➤ Parecer 252/69 e Res. CFE 2/69 - Fixam os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lei 5692/71 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Constituição de 1988.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ LDB 9394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <sup>9</sup></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ LC 114/74 - Estatuto do Magistério Paulista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Decreto 17.329/81 - Define a estrutura e as atribuições de órgãos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ LC 744/93 - Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ RES. SE 53/2000 - Dispõe sobre procedimentos relativos a administração e</li> </ul>

<sup>7</sup> Vale registrar que a partir de 1978, realizaram-se os Encontros Nacional de Supervisores Educacionais (ENSES) como espaços de reflexão crítica acerca da configuração da ação supervisora frente à realidade educacional brasileira.

<sup>8</sup> Em 14/11/81 procedeu-se a fundação da APASE - Associação Paulista de Supervisores de Ensino; em 1986 a reformulação do Estatuto da APASE e o 1º Encontro Estadual de Supervisores de Ensino promovido pela APASE.

<sup>9</sup> Lei 10.172 de 09/01/2001: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE: 2001 – 2010). Por exceder a periodicidade de nossa pesquisa não a apontamos no interior do quadro.

<p><b>ESTADUAL</b></p>		<p>➤ Decretos 5.586/75 e 7.510/76 - Reorganização da Secretaria de Estado da Educação; Fixa atribuições para o Supervisor Pedagógico.</p> <p>➤ LC 201/78 - Estatuto do Magistério (alteração da denominação para Supervisor de Ensino).</p>	<p>as competências das autoridades da SEESP.</p> <p>➤ LC 444/85 - Reestruturação do Estatuto do Magistério Paulista.</p>	<p>Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério e determina as competências.</p> <p>➤ Decreto 39.902/95 - Reorganiza os órgãos regionais da SEESP.</p> <p>➤ LC 836/97 - Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.</p>	<p>controle de estoque do Sistema Centralizado de Merenda Escolar</p> <p>➤ 10</p>
------------------------	--	---	--	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

<sup>10</sup> As normas legais (âmbito estatal) que elencaremos a seguir não serão apontadas no interior do quadro, tendo em vista excederem a periodicidade temporal de nossa pesquisa: 01- Comunicado SEE de 30/07/2002 - Estabelece o Perfil do Supervisor de Ensino; 02- Res. 70/2010 - Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

O decreto-lei 1.190/1939 criou e formalizou o curso de Pedagogia que foi implantado pela conseqüente necessidade da atuação de professores que receberiam a formação necessária por meio desse curso. Este professor, se cursasse os três anos de bacharelado, era habilitado para atuar como técnico de educação; o licenciado, equivalente ao pedagogo (aquele que cursava além dos três mais um ano de disciplinas pedagógicas) era certificado para lecionar no Curso Normal, exercendo a função de formador junto aos futuros professores.

No encaminhamento dessa nova tendência pedagógica intensificaram-se os debates que visavam à reconstrução dos processos educacionais; esses fertilizaram terrenos para reformulações nas estruturas do ensino brasileiro, desembocando na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Durante a década de 1960 e início da de 1970, a educação brasileira passou por reformas que introduziram marcantes alterações em todas as modalidades de ensino. Sob a égide de um período ditatorial que durou vinte e um anos (de 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, a janeiro de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves), essas reformas exigiram adequações no campo educacional e foram executadas de forma verticalizada, sem a presença dos principais sujeitos envolvidos nesse processo: docentes, administradores, educandos e comunidade escolar em geral.

No bojo desse ideário pautava-se a contenção do populismo<sup>11</sup> e a captação de recursos e investimentos estrangeiros, visando à maximização de lucro do processo industrial e o fortalecimento do setor empresarial. Dessa forma, as multinacionais dominaram grande parte da economia no território nacional. Para Aranha (1996), “[...] no período pós-guerra, cristaliza-se a supremacia econômica dos EUA. Não tarda, então, a invasão americana, e no governo de JK indústrias multinacionais entram definitivamente no Brasil” (ARANHA, 1996, p. 195).

Nesse período em que os militares estiveram no poder, nos aponta Ghiraldelli (1994) que:

---

<sup>11</sup> De acordo com Aranha (1996) “[...] o *populismo* surge com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, insatisfeitas com suas condições de vida e trabalho. O governo populista revela-se ambíguo: se por um lado reconhece os anseios populares e reage sensivelmente às pressões, por outro, desenvolve uma “política de massa” procurando manipular e dirigir essas aspirações” (ARANHA, 1996, p.195).

[...] a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar (GHIRALDELLI, 1994, p. 164).

Ademais, para esse autor, as repercussões desse regime foram sentidas em dimensões educacionais

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (Idem, ibidem, p. 163).

Tal reestruturação no setor educacional foi legitimada e assistida financeiramente pelos doze Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), cuja estratégia estava suportada na adoção de medidas para ajustar e reorganizar o sistema de ensino aos ditames emergentes do desenvolvimento da economia capitalista, estreitando as funções da escola às do mercado de trabalho. Esses acordos, segundo Aranha (1996), estão suportados em três pilares:

Educação e Desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão.

Educação e Segurança: formação do cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros).

Educação e Comunidade: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (ARANHA, 1996, p. 213).

Assim,

[...] no século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis (TRAGTENBERG, 1978, p. 15).

Dessa forma e sob o domínio da lógica capitalista

[...] houve uma transformação essencial que alterou e complexificou o trabalho humano. [...] Uma dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo *cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza*, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou tratado de modo binário e dual (ANTUNES, 2009b, p. 49, grifos do autor).



Em atendimento a essas demandas supracitadas e sob a subserviência dos referidos pactos foram definidas diretrizes reformistas culminadas nas leis federais de números 5.540/68 e 5.692/71. Ao analisá-las corroboramos com Saviani (1978, p. 175) quando aponta que “[...] a legislação do ensino constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar”; todavia, “[...] para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito; não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto e ler as entrelinhas”.

Pautando-se nessa perspectiva, a lei de 1968, intitulada como Reforma Universitária, dispunha sobre os mecanismos de reestruturação do ensino superior e sua articulação com a escola média. Por sua vez, a Lei publicada no início da década de 70, a 5692/71, dentre outras temáticas, estabeleceu reformas para o ensino de 1.º e 2.º graus, assegurando a duração de oito anos para o ensino fundamental, perpassando a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e a iniciação para o trabalho no ensino de 1.º grau e a profissionalização para o 2.º grau.

Anterior a esses dois dispositivos legais, temos a primeira LDB, sob o número de 4.024, promulgada em 1961. Nela são estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, as responsabilidades dos governos estaduais e municipais que ficam incumbidos da organização e execução de ações específicas nos sistemas de ensino e a criação e implantação do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais de Educação e dos órgãos federativos e estaduais adjacentes; à instância federal cabia a determinação de metas e avanços educacionais em abrangência nacional, assegurados pelo mote da industrialização, (uma vez que, pela instabilidade mundial da economia capitalista e pela crise do café no território nacional, há um arrefecimento da base agrícola, característica tradicional da política econômica brasileira) em torno do qual se unificam diversas frentes sociais. Para atingir essas diretrizes são determinadas ações, sendo que uma delas estava direcionada à formação de agentes educacionais por meio do Curso Normal, entre eles os supervisores, conforme dispõe o artigo 52 da LDB 4.024/61:

Artigo 52: O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância (BRASIL, 1961).

Dessa forma, a primeira LDB brasileira preconiza que os supervisores que atuariam no sistema educacional seriam formados mediante frequência no Curso Normal, em nível médio e atuariam especialmente na modalidade do ensino primário.

Todavia, é no dispositivo legal de 1968 que o serviço de supervisão, o “supervisor escolar”, se apresenta oficializado face aos demais agentes educacionais atuantes no cenário educacional brasileiro. Acerca das funções do “supervisor escolar”, Saviani (2008) afirma que

[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de *supervisor*. É este o caso do Estado de São Paulo, onde reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor (SAVIANI, 2008, p. 26-27).

Dessa forma, é por meio da lei 5540/68 que o sistema educacional passou a contar com os especialistas da educação, definindo que o curso de Pedagogia passaria a oferecer especializações em educação, dentre as quais a de supervisão escolar, conforme se constata seu artigo 30:

Artigo 30: A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

O curso de Pedagogia passou a formar *especialistas em educação* para exercer funções de “supervisão”, “administração”, “inspeção” e “orientação”, tanto em nível de unidade escolar, como junto aos demais sistemas educacionais. Disso, emanaram-se as habilitações, dentre elas a habilitação em Supervisão Escolar. Nesse contexto, nos alerta Silva Júnior (1986) que “[...] o supervisor escolar é o especialista em torno do qual se concentra o foco principal da polêmica sobre a especialização em educação” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 21) uma vez que, por encontra-se em posição favorável e mediadora junto aos órgãos centrais do sistema, nos quais se planejam as finalidades e os meios, esse manifestará a reprodução da hegemonia burocrática sobre os demais atuantes educacionais, especialmente sobre aqueles investidos da atividade docente. Diante disso, os especialistas,

especificadamente, os supervisores, foram propositados como “[...] agentes para operar a máquina burocrática” (SAVIANI, 2008, p. 28).

O ideário projetado aos que desempenhariam o serviço de supervisão nessas duas leis federais aponta para atribuições que recaem em mecanismos voltados à coordenação, controle, fiscalização, eficiência e produtividade relacionadas à aplicação das políticas de ensino no âmbito intra e extraescolar. Essas características foram diretamente influenciadas pelo discurso desenvolvimentista<sup>12</sup>, do qual repercutiu a tendência pedagógica tecnicista. Dessa forma,

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivo, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1988, p. 24).

Contudo, é com a publicação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252 de 1969, incorporado à Resolução 2/69, que o referido artigo 30 da lei 5540/68 (formação de especialistas em supervisão e inspeção escolar) é reestruturado, determinando o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, bem como a obrigatoriedade da formação em nível superior, via graduação em Pedagogia, como podemos observar no artigo 1.º do Parecer do CFE 252/1969:

Art. 1.º: A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969b).

Esse currículo mínimo do curso contou com uma parte comum, segundo o § 1.º do artigo 2.º: “[...] Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação e Didática” (BRASIL, 1969b) e uma diversificada mediante as especificidades e exigências de acordo com as funções que iriam desempenhar. Para a habilitação em supervisão escolar o

---

<sup>12</sup> Para Ghiraldelli (1994, p. 119), o discurso do processo desenvolvimentista veiculava-se mediante a atração de interesses em diversos setores da economia. Os ideólogos prometiam a concretização das aspirações de ascensão social, garantidas pela crescente industrialização, sendo esta a solução irrevogável para a prosperidade nacional.

especialista deveria cursar as seguintes matérias: “[...] Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Supervisão da Escola de 1.º Grau e Currículos e Programas” (BRASIL, 1969b).

Sobre esta publicação Saviani (2008) nos afirma que

[...] é com este parecer [do CFE n.º 252/1969] que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional. Com efeito, embora desde pelo menos a década de 30 a idéia de supervisão tenha se encaminhado em direção à especificação das atribuições do supervisor sinalizando a sua profissionalização, permanecia, ainda, uma certa indefinição, de modo especial em relação às funções de inspeção (SAVIANI, 2008, p. 29).

É por meio do curso de Pedagogia, fragmentado em formas de habilitações, que os técnicos da educação receberiam instruções e subsídios formativos para atuar no controle e avaliar a produtividade do processo educativo, particularidades essas orientadas pelo plano de tecnicização preestabelecido. Assim, “[...] a nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional” (SAVIANI, 2008, p. 31). Este Parecer incorporado à Resolução 2/69 vigeu até a segunda metade da década de 1990, com a promulgação da LDBEN 9394/96.

Vale ressaltar que o referido curso de Pedagogia foi regulamentado pelos militares e tecnocratas. A ação supervisora advinda dessa formação ideológica<sup>13</sup> - internalizadora de conceitos e posturas próprias do ideário ditatorial – refletia, por vezes, numa reprodução do sistema dominante que camuflava as contradições internas interpostas na cotidianidade dos processos educacionais.

---

<sup>13</sup> Utilizamos o termo “ideologia” e suas variações no decorrer da dissertação a partir do posicionamento de Chauí (1980); para a autora a ideologia “[...] é um fato social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias [...], mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais (CHAUÍ, 1980, p. 31) [...] nasce para servir aos interesses de uma classe e que só pode fazê-lo transformando as idéias dessa classe particular em idéias universais” (CHAUÍ, 1980, p. 97). Chauí também afirma que o Estado é um dos meios ideológicos existentes, uma vez que “é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade” (Idem, ibidem, p. 70).

## 2.2A lei 5692/71 e as regulamentações do Estado de São Paulo da década de 1970 e 1980

Com a reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, promovida pela lei 5692/71, há a reiteração dos determinantes da lei 5540/68, no que tange à formação de especialistas da educação e a ratificação dos aspectos relativos à formação em curso de graduação, conforme o exposto em seu artigo 33:

Art. 33: A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Fica esclarecido que o disposto no artigo 33 reafirma a supervisão como categoria especializada e técnica, promovida entre as habilitações a serem desempenhadas em âmbito educacional. A partir da década de 1970, houve uma multiplicidade de textos normativos que sustentaram a concepção e prática do mecanismo supervensivo, objetivando a implantação, efetividade e a avaliação da operacionalização desses no interior das organizações escolares. Essa dinâmica é operada visando à transposição de características empresárias para o campo educacional. Sobre essa incorporação empresarial no setor educacional, Antunes (2009b) lembra que

Os serviços públicos, como a educação, sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público (ANTUNES, 2009b, p. 56, grifos do autor).

Assim, podemos interpretar que quanto mais sobressaia o método técnico, mais a supervisão cumpria seus deveres hegemônicos, ou seja, “[...] por uma escola para o povo ou uma escola para o capital. Como traduzir essa opção na prática da supervisão escolar?” (ARROYO, 1982, p. 34).

Vale ressaltar, também, o posicionamento de Gadotti (2003) quando argumenta:

Situo, portanto, a supervisão no quadro geral da educação no Brasil. Falando dela, muitas vezes me refiro também às habilitações afins: inspeção, administração, planejamento e orientação. Minha *tese principal* é de que vivemos uma acelerada *militarização* do ensino. A Reforma Universitária de 1968 consagrou a militarização do

Ensino Superior e o Parecer 252 do Conselho Federal de Educação, do ano seguinte, regulamentando a Reforma Universitária no que se refere à formação dos educadores (o curso de Pedagogia), institucionalizou essa tendência. Passou a formar policiais da educação ao invés de formar educadores (GADOTTI, 2003, p. 105, grifos do autor).

Pautado na lei 5692/71, o então Governador do Estado de São Paulo, Laudo Natel, institui o primeiro Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado, denominado como Lei Complementar n.º 114, de 13 de novembro de 1974 (LC 114/74) que cria, organiza e rege o Quadro do Magistério (QM), instituindo as carreiras e a nomenclatura “Supervisor Pedagógico como classe de Especialistas de Educação”, conforme podemos constatar:

Artigo 9.º - A carreira do Magistério é constituída de:

I - cargos docentes, com as classes:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Professor III.

II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

- a) Orientador Educacional;
- b) Diretor de Escola;
- c) Supervisor Pedagógico (SÃO PAULO, 1974, grifos nossos).

Suas funções gerais estão explicitadas no artigo 2.º desta LC:

Artigo 2.º - São atividades de magistério para efeito deste Estatuto as atribuições do professor e as do especialista de educação que, direta ou indiretamente vinculados à escola, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e supervisionam o ensino (SÃO PAULO, 1974).

As funções específicas do Supervisor Pedagógico são estabelecidas por meio do Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, que dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério de acordo com o artigo 47 da LC 114/1974 (determina as atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério). Dessa forma, ficam estabelecidas as atribuições do Supervisor Pedagógico, conforme podemos verificar:

Artigo 7.º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

- I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;
- II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;
- III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível inter-escolar;
- IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;

- V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;
- VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;
- VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;
- VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;
- IX - participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino;
- X - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- XI - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (SÃO PAULO, 1975).

Em 1976, por meio do Decreto n.º 7510/76, implanta-se a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP- estabelecendo em seu artigo 2.º:

Artigo 2º - Constitui o campo funcional da Secretaria da Educação [...]:  
[...]

VI - a prestação de assistência técnica, supervisão e fiscalização de estabelecimentos municipais e particulares de ensino de 1º e 2º graus, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo (SÃO PAULO, 1976).

Além dos campos funcionais, dos quais a supervisão é integrante, no supracitado decreto são definidos os órgãos de assessoria da SEESP: a Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP), a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e as Delegacias de Ensino (D.E) subordinadas às Divisões Regionais. É, também, explicitado um “Sistema de Supervisão” que estipulava bases hierarquizadas de assessorias supervisivas nos subcentros da SEESP: uma Divisão de Supervisão na CENP, nas Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógicas (ETSP), nas Divisões Regionais de Ensino (no caso da Delegacia de Ensino de Itapetininga era a Divisão Regional de Ensino de Sorocaba - DRESO) e os Grupos de Supervisão Pedagógica (GSP) sediados nas Delegacias de Ensino. Nesse escalão crescente de subordinação também são elencadas as atribuições da Supervisão Pedagógica, delimitadas em duas grandes áreas, a Curricular e a Administrativa, a saber:

Artigo 78 - Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:

**I - na área curricular;**

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

**II - na área administrativa;**

- a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;
- b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;
- j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino
- m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;
- n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;
- o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;



- p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino (SÃO PAULO, 1976, grifos nossos).

Verifica-se, assim, que para implantar os mecanismos dispostos na lei de 1971 era imprescindível a figura do supervisor como elo direto de todo esse esboço divisório, garantindo que as decisões e orientações, de forma piramidal, se efetivassem na célula nuclear do sistema, a unidade escolar, meta última desse esquema organogramático. Bueno (2003), acerca desse protótipo supervisivo, acrescenta que esse

[...] modelo de SUPERvisão (sic!) parte do princípio de que alguns eleitos detêm o poder de concentração e veiculação do saber. Isto lhes dá o direito natural de ocupar posições hierarquicamente superiores e lhes permitem ignorar a realidade, que será reformulada e modelada em função de tal saber. Os diagnósticos, nessa perspectiva, não implicam a explicitação da realidade tal como é, mas o esboço de como não é, em função do que deveria ser. O saber técnico, nesse quadro de hierarquização e de controle, reforça a idéia da autoridade inquestionável do especialista, cuja ação assume, de quebra, uma pseudocientificidade fundada na neutralidade política (BUENO, 2003, p. 34).

Quanto às trinta (30) atribuições da supervisão pedagógica supramencionadas, estas são divididas em dimensões curriculares (treze) e administrativas (dezessete). Compreendemos aí que há uma tentativa de aproximá-la do processo pedagógico em ações pontuais, que visassem à vitalização e à melhoria das demandas direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, de forma específica, quanto às questões curriculares quais sejam: implementação do macrocurrículo (o currículo prescrito), redefinindo os *ajustamentos* em níveis locais; mecanismos de acompanhamento, avaliação e *controle* às peculiaridades locais; análise e avaliação do *desempenho* profissional dos agentes escolares, proposição de medidas para a melhoria da *produtividade escolar*, promoção do aperfeiçoamento e atualização dos docentes. Mesmo com a delimitação de atribuições em âmbito pedagógico, inferimos que essas, em linhas gerais, são permeadas por um praticismo a serviço da lógica capitalista explícitas pelos supramencionados vocábulos em itálico, a saber: ajustamentos, controle, desempenho, produtividade.

Estes termos e os respectivas significações minimizam os processos peculiares e reais em nível de unidade escolar, onde de fato se realiza a concretude das questões de aprendizagem e de ensino.

As dezessete atribuições de ordem administrativa, predominantes em relação às pedagógicas, são de certa forma, vestígios do perfil exigido da inspeção escolar, ratificando, assim, a cíclica trajetória profissional da inspeção/supervisão. Ademais, mesmo com a alteração das nomenclaturas de “técnico”, “inspetor” para “supervisor pedagógico” reitera-se um fazer tonalizado nos aspectos mensuráveis da eficiência dos resultados, necessários para a execução de um controle especializado, pautado em uma prática condizente ao poder institucionalizado.

Pretendia-se, com a implantação dessa reestruturação, o traçar de um Sistema de Supervisão, que de acordo com Bueno (2003)

[...] previa – num esquema hierárquico de assessoria – uma Divisão de Supervisão na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), nas Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica (ETSP), nas divisões regionais de ensino e grupos de supervisão do ensino, nas delegacias. Na ótica desse esquema hierarquizado, a escola era percebida como objeto da supervisão e não como espaço de realização do trabalho educativo (BUENO, 2003, p. 33).

É desse esquema hierárquico que se buscava “[...] sensibilizar as bases para uma recepção positiva das dádivas pedagógicas vindas do alto” (BUENO, 2003, p. 34), ou seja, o supervisor caracterizava-se como “[...] tarefeiro e estafeta das instâncias superiores” (BUENO, 2003, p. 34).

Vale ressaltar que se não bastasse esse complexo de atribuições e funções (totalizam trinta [30] atribuições exibidas no artigo 78), das quais o supervisor deveria, heroicamente, cumpri-las, essas não foram, democraticamente, discutidas com a categoria, ou seja, não foram os supervisores, atuantes nas Delegacias de Ensino e nas Unidades Escolares, que definiram as diretrizes proclamadas nesses textos legais, mas cabia-lhes executá-las, numa linha de assessoria mesmo que de forma sincrética. O caráter normativo e decisório estabelecia-se, exclusivamente, aos níveis hierarquicamente superiores. Nessa crítica, é oportuno transcrever o posicionamento de Tragtenberg (1978) quando afirma que “[...] as organizações

complexas controlam e domesticam as forças sociais. Elas codificam, centralizam” (TRAGTENBERG, 1978, p. 23).

Em 9 de novembro de 1978, o Governador Paulo Egydio Martins promulgou o segundo Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, a intitulada Lei Complementar 201/78 que definiu o conjunto de cargos e funções dos docentes e especialistas de educação, conforme podemos constatar:

Artigo 5.º - Os cargos e funções-atividades adiante indicados ficam integrados nos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I - Professor I - SQC- II e SQF-I;

II - Professor II - SQC II e QSF-I;

III - Professor III - SQC- II e SQF-I;

IV - Orientador Educacional - SQC- II e SQF-II,

V - Vetado;

IV - Assistente de Diretor de Escola - SQC- I;

VII - Diretor de Escola - SQC- II;

VIII - *Supervisor de Ensino* - SQC- II;

IX - Delegado de Ensino - SQC- I (SÃO PAULO, 1978b, grifos nossos).

Verifica-se que uma vez mais há a alteração da nomeação do cargo do “Supervisor Pedagógico” que a partir dessa lei complementar passa a ser intitulado “Supervisor de Ensino”, sendo esse o estabelecido até nossos dias<sup>14</sup>. Dessa transmutação nominal podemos inferir que sua apresentação deu-se de forma proposital, uma vez que o foco das ações supervisivas recaiu nos procedimentos que estivessem diretamente interligados com a atividade técnica de ensinar, direcionando-o para aqueles que ofereciam o ensino e demais variáveis diretamente coligadas a essa prática. Acerca dessa modificação do nome do cargo, Arroyo (2008) nos diz que

[...] a ditadura não só expulsou educadores, como fez algo muito mais pernicioso que foi desterrar do próprio campo de educação até o nome educação. Deixamos de falar em educação e falamos apenas em ensino, sistema de ensino. A palavra educação, que é muito mais rica do que ensino, ficou desterrada em nossas identidades (ARROYO, 2008, p. 8-9).

Em outubro de 1978, ocorreu o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), “[...] com a preocupação básica de promover a melhoria e expansão da Supervisão Educacional Brasileira e concorrer para a expansão de

---

<sup>14</sup> No Apêndice apresentaremos um Quadro sintético-descritivo correspondente às denominações e respectivas atribuições impostas à Inspeção/Supervisão de Ensino, acompanhadas dos dispositivos legais que as determinaram.

ideias associativas entre os supervisores escolares” (MEDEIROS e ROSA, 1987, p. 33). Diante da pauta temática desse encontro, essas autoras discorrem que

O I ENSE acontece no contexto brasileiro ainda autoritário, em que os mecanismos de repressão e censura impediam a manifestação de idéias e posturas “subversivas”. Esse autoritarismo refletiu-se claramente na prática do I ENSE, pois o mesmo não se constituiu num espaço livre que privilegiasse a fala do supervisor.

Sua participação se deu a nível de encaminhamento (escrito) de questões que o preocupavam, dirigidas à mesa coordenadora dos trabalhos que se atribuía o direito de respondê-las ou não (MEDEIROS e ROSA, 1987, p. 33).

No II ENSE, realizado em Curitiba, no ano seguinte, Dermeval Saviani, como um dos palestrantes e expositores, defendeu a tese segundo a qual

[...] a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente um papel político (SAVIANI, 2008, p. 32).

E Saviani justifica seu posicionamento:

[...] quanto mais ela [a supervisão] se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, eles necessitam assumir o seu papel político de modo explícito (SAVIANI, 2008, p. 32).

Esses encontros de supervisores balizaram uma intensa jornada, em nível nacional, de discussões que propunham a ruptura com a ideia de uma supervisão autoritária, reprodutivista, acrítica e a construção de uma emergente identidade pautada na mobilização das transformações das relações sociais. Nessa proposição, os debates versavam acerca da especificidade da função supervisora implicados na consciência de um trabalho educativo que renunciasse ao ativismo às cegas e fosse capaz de fomentar perspectivas humanizadoras e correlacionadas ao desenvolvimento intelectual da própria profissionalização (MEDEIROS e ROSA, 1987, p. 38-40).

Na década de 1980 foram criadas associações e movimentos como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), que incentivaram debates acerca da valorização e da democratização do ensino público. No Estado de São Paulo, em 1981 é publicado

edital para o 1.º concurso público de provas para o cargo de Supervisor de Ensino e neste mesmo ano funda-se a APASE – Associação Paulista de Supervisores de Ensino, hoje, Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, com a finalidade de reunir a categoria em defesa da escola pública paulista e, a partir de 1986, promover encontros anuais, objetivando a reflexão da função social da educação escolar e dos desafios da supervisão de ensino nesse contexto. É oportuno ressaltar que o afloramento dessas entidades de educadores é característica da reação oposicionista a um cenário de práticas políticas autoritárias decorrentes de mais de vinte anos de regime militar (SAVIANI, 2011a, p. 402 a 404).

Em 1985, o governo de Franco Montoro apresenta a reestruturação do Estatuto do Magistério oficializado pela Lei Complementar 444/85. Em seu artigo 9.º estabelece os requisitos para o provimento dos cargos das Classes de Especialistas de Educação do Quadro do Magistério, constituída por Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino. Esses, para o exercício do cargo, continuariam submetidos a Concurso Público de Provas e Títulos. Quanto ao Supervisor de Ensino, para ser nomeado, deveria comprovar, conforme Anexo I da referida LC

Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação Específica em Inspeção ou Supervisão Escolar, ter, no mínimo, 6 (seis) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, dos quais, pelo menos, 3 (três) anos no exercício de cargo ou de função de especialista de educação no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1985).

Pautado nesse dispositivo legal e um ano após sua edição, é publicado edital para o segundo concurso público para supervisores de ensino da rede estadual paulista.

Nessa década progride vigorosamente o tom de democratização política e educacional assinalado pela denúncia das desigualdades sociais. É nesse contexto que se avolumam as discussões e críticas a um modelo de supervisão a serviço dos órgãos governamentais e a definição de um novo papel em que “[...] autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos para existência de uma organização, funcionamento e, por conseguinte uma supervisão voltada à melhoria dos sistemas educacionais” (QUAGLIO, 2003, p. 50). Dessa forma, os debates e

pressões traziam à tona alternativas para superar o fracasso da escola pública brasileira. Guiado por essas questões é que Silva Júnior (1990) afirmou que

O anseio de democratização presente em toda a sociedade brasileira, sobretudo com a defesa intransigente dos educadores, leva o Congresso Constituinte (1988) a inserir a gestão democrática como princípio constitucional de organização dos sistemas de ensino e das escolas (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 78).

É nesse cenário que é promulgada a Constituição Federal em 1988. Ela trouxe em suas linhas palavras como autonomia, gestão democrática, cidadania, melhoria na qualidade de ensino. Em seu artigo 206, explicita os princípios educacionais pelos quais o ensino deveria ser ministrado, além de plano de carreira e valorização do magistério.

Helloani e Piolli (2010) ao analisarem o texto da Constituição de 1988, destacam, na seção disposta aos temas educacionais, a transposição do vocábulo “administração” para “gestão” e seu enfoque conceitual, segundo o qual

A utilização do termo gestão democrática veio se contrapor, naquele contexto, ao conceito de administração escolar que, naquelas circunstâncias, apareceria como um termo carregado de conteúdo tecnocrático e que firmava uma visão de organização do trabalho – na escola e por todos os sistemas de ensino – que separava concepção de execução (HELLOANI e PIOLLI, 2010, p. 18).

E acrescentam:

Nos anos 1990, o processo de reforma do estado, sob a orientação neoliberal, veio priorizar as demandas do mercado e da valorização do capital. Tais demandas irão ter efeitos na escola, seja no seu conteúdo, correspondente à formação dos trabalhadores a partir de uma nova pedagogia – a pedagogia das competências como também na forma, que contempla novos métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola, baseados nos fundamentos pós-fordistas. Há uma ratificação da dimensão empresarial na gestão escolar e na política educacional que insere novas demandas e papéis ao supervisor de ensino – agora denominados gestores (HELLOANI e PIOLLI, 2010, p. 18).

Fernandes (1992) ao tecer críticas acerca dos interesses ideológicos explícitos no texto constituinte, descreveu que a educação nunca foi algo de fundamental no Brasil e que muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação.

Diante das implicações expostas na Carta Magna se postularam ciclos de reformas nos sistemas de ensino que objetivavam ajustar e apresentar parâmetros educacionais gerais para o território nacional com a elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **2.3 A LDB 9394/96 e as normatizações estadual desse período**

A última década do século XX é marcada pelo forte desenvolvimento e crescimento econômico e por conceitos de ordem como

[...] enxugamento da máquina pública, privatizações, terceirizações, racionalização, descentralização, autonomia, entre tantas outras, [que] sugerem novas demandas de formação dos trabalhadores, mais ágeis, flexíveis, antenados com as novas tecnologias (FERINI, 2008, p. 28).

Por conseguinte, no âmbito da educação brasileira a tônica é determinada pela descentralização da administração dos sistemas de ensino em suas esferas municipais, estaduais e federais. Dessa forma,

[...] alguns pontos devem ser destacados: por um lado, reformas educativas vêm sendo propostas com caráter administrativo, trazendo no seu bojo novos modelos de gestão para o ensino público calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Essas novas formas acabam por desembarcar na escola, vista como núcleo do sistema, e tem como objetivo a melhoria da qualidade na educação. Embora o termo qualidade possa ter diferentes significados, neste contexto, de maneira geral, vem associado à eficiência e otimização, próprios da empresa privada (BITTENCOURT e OLIVEIRA JÚNIOR, 2005, p. 60).

Nessa conjuntura, administradores e supervisores deveriam ser líderes no sentido de intermediar e implantar as reformas elaboradas e planejadas em níveis de órgãos centrais. “Desse modo, a administração e a supervisão [reiteradamente] acabam por assumir tão somente funções fiscalizadoras de controle dos sistemas” (QUAGLIO, 2003, p. 51). Dessa proposição, vale transcrever a questão levantada por Antunes (2009a):

Qual é a educação do capital? [É] uma educação formal, parcelar, hierarquizada. Quem elabora? A gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores. O *Homo sapiens* e o *Homo faber*. (ANTUNES, 2009a, p. 30, grifos do autor).

Podemos, assim, afirmar o cumprimento dessas funções ao analisarmos as determinações estabelecidas na Lei Complementar 744/93, que em seu artigo 9º incluiu e determinou as competências do supervisor de ensino, conforme segue:

Art. 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete:  
I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;  
II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993, p. 2).

Observamos, então, que esse é mais um dos dispositivos legais que legitimou e direcionou a tradicional atuação hierarquizada da supervisão de ensino.

Embasado nesses paradigmas de cunho empresarial é que no Estado de São Paulo o Governador Mário Covas, em 1º de janeiro de 1995, publica o Decreto 39.902/95 que reorganiza os órgãos regionais, extinguindo as Divisões Regionais de Ensino. No próprio corpo do texto, comprova-se a justificativa para sua publicação, como seguidamente podemos constatar:

Considerando a necessidade de reorganizar a Secretaria da Educação, objetivando a descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões, a fim de que possa imprimir uma nova política educacional;  
Considerando que cabe ao Governo do Estado estabelecer diretrizes a serem adotadas pela Secretaria da Educação, visando encurtar distâncias decisórias, para a melhoria da política educacional (SÃO PAULO, 1995).

E, logo após, decreta:

Artigo 2º - Ficam extintas as seguintes unidades administrativas, das Divisões Regionais de Ensino, criadas pelos Decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981:

- I - Diretoria;
- II - Assistência Técnica;
- III - Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica;
- IV - Serviço de Administração;
- V - Serviço de Finanças;
- VI - Serviço Técnico de Recursos Humanos;
- VII - Assistência Técnica do Serviço de Recursos Humanos; e
- VIII - os seguintes Setores:
  - a) Protocolo;
  - b) Arquivo;
  - c) Compras;
  - d) Almoxarifado;
  - e) Zeladoria;
  - f) Manutenção; e
  - g) Transportes.



Parágrafo Único - Ficam igualmente extintas todas as unidades administrativas da Divisão Especial de Ensino de Registro (SÃO PAULO, 1995).

Assim, verificamos que a referida extinção é característica de

[...] um dos primeiros processos de enxugamento da máquina estatal. As responsabilidades são divididas, as tarefas individuais aumentam sensivelmente e cargos desaparecem. O número de diretorias baixou para 91, cerca de metade do número existente anteriormente, criando uma série de dificuldades, entre elas o aumento das distâncias entre escolas e diretorias prejudicando a população em geral e, particularmente, a ação supervisora (SILVA, 2010, p. 52).

No final de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após um extenso processo de tramitação entre o poder legislativo e algumas instâncias educacionais. Os artigos 61 a 67 da nova LDB versaram sobre os profissionais da educação, estabelecendo os níveis de formação para atuação na docência e de especialistas. Especificadamente o artigo 64 estabeleceu que

Artigo 64: A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, constatamos que a nova lei continuou a respaldar a função supervisora, reiterando sua legitimidade no cenário educacional brasileiro. Todavia, se no decorrer dos seus artigos verificaram-se premissas progressistas e inovadoras como autonomia, pluralismo de ideias e concepções, gestão democrática, liberdade de aprender, dentre outras, essas não alteraram as bases educacionais, vez que propuseram, mas não garantiram as mudanças estruturais, ou seja, essas intenções discursivas não foram resultados de projetos pedagógicos pontuais, ao contrário, estiveram (e estão pela vigência da lei) submetidas às ordens das políticas internacionais, por meio de agências financiadoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais premissas se deram sob a égide das demandas econômicas do país a partir de um

[...] caráter minimalista e desregulamentador [que] se coaduna com a tese de um Estado social mínimo e um Estado ampliado como garantia do capital, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização (FRIGOTTO, s/d, p. 3).

Esses parâmetros, inevitavelmente, aprofundaram e determinaram a atuação dos gestores educacionais sob um “[...] ideário que busca transformar a educação num serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2010a, p. 62) pautados em formatos que

[...] estabeleceram a relação escola-empresa, associando a administração escolar às Teorias de Administração de Empresas. A reprodução, sutilmente começa a fazer parte da subjetividade da supervisão. O mito do “especialista contra-revolucionário” e reproduzidor do sistema sedimenta-se (FERINI, 2008, p. 31).

Nessa atmosfera de predominância economicista é que o governo de Mário Covas, em 1997, instituiu o novo Plano de Carreira do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, a intitulada LC 836/97. Nesta, se definiu, uma vez mais, a forma de provimento do cargo do Supervisor de Ensino que a partir daí, alterou-se de “Classe de Especialista de Educação”, anteriormente prevista na LC 444/85 para “Classe de Suporte Pedagógico”, conforme dispõe o artigo 4.º:

Artigo 4.º - O Quadro do Magistério constituído das seguintes classes:  
I - classes de docentes:  
a) Professor Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;  
b) Professor Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;  
II - classes de suporte pedagógico:  
a) Diretor de Escola - SQC-II;  
b) Supervisor de Ensino - SQC-II;  
c) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I (SÃO PAULO, 1997).

Com esse dispositivo legal (em vigência), inferimos que o supervisor de ensino, por pertencer à Classe de Suporte Pedagógico, aquele que, segundo sinônimos do verbete “suporte” ou do verbo suportar, deveria sustentar, apoiar ou auxiliar, neste caso, pedagogicamente, a Classe de Docentes. Daí, deduzimos que a ação supervisora (ao menos no texto da lei) estaria pautada e priorizada na mobilidade ensino-aprendizagem, núcleo da razão de ser desses educadores. Todavia, “[...] a experiência nos mostra que estar regulamentado não significa que seja suficientemente cumprido” (MARCELINO, 2003, p. 107) e que cotidianamente, o fazer supervisor é azafamado de expedientes administrativo-burocráticos. Acerca disso, é Silva Júnior (1986) quem pondera “[...] já que o pedagógico não emerge naturalmente no exercício rotineiro da supervisão, é preciso suscitá-lo quase à força” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 44).

Assim sendo, observamos no histórico da ação supervisora paulista “[...] um sinuoso caminho de avanços episódicos e recuos circunstanciais” (SILVA JÚNIOR, 1986, p, 67); um movimento cíclico, demonstrado no enredo legislativo e histórico ao longo das quatro décadas, de concepções e atribuições político-ideológicas subservientes aos órgãos centrais.

Ao longo da primeira década do século XXI, além das demandas e perfis supervisivos ora descritos, são maximizadas as exigências

[...] a exemplo da empresa hipermoderna, sob tais circunstâncias o papel vai ficando cada vez mais identificado com o de controlador. Existem metas e resultados a serem atingidas pelas escolas na sua região de atuação (HELLOANI e PIOLLI, 2010, p. 20).

Desse modo,

[...] essa exposição dos gestores tidos como elemento-chave no processo de melhoria da qualidade da educação, [abre] espaço para a violência e para a indiferença, onde sobrevivem os mais competentes e competitivos (HELLOANI e PIOLLI, 2010, p. 20).

Acerca dos veementes estímulos competitivos, basilares da mentalidade capitalista, é Santos (2000) quem nos admoesta, quando denuncia que

[...] consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (SANTOS, 2000, p. 25).

Podemos elencar outras tendências que persistiram desde o século passado e se avolumaram a partir dos anos 2000 no *habitus* da ação supervisora que

[...] redefinem e atualizam a ideologia do capital humano, dentro deste novo contexto, [quais sejam]: *sociedade do conhecimento* (que deriva do determinismo tecnológico), *qualidade total* (que deriva, sobretudo, das mudanças organizacionais das empresas) e *pedagogia das competências* (que deriva de uma concepção ultra individualista de formação e do deslocamento da organização e direito coletivos para uma luta e competição individual) (FRIGOTTO, s/d, p. 6, grifos do autor).

Além dessas, Frigotto (2010a) adiciona “[...] polivalência, formação flexível, empregabilidade e empreendedorismo” e Antunes (2009a), acrescenta “[...] a educação [para] os ideólogos do capital dever ser “ágil”, “enxuta”, como as

empresas capitalistas. A real substância do ensino não conta” (ANTUNES, 2009a, p. 31).

A esses é aditada a sistemática aplicação de instrumentos de mensuração de índices de desempenho da educação pública paulista, como o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) e sua ramificação, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que avalia o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) associado ao tempo ideal de aprendizagem (fluxo escolar). Dos cálculos instituídos nesse programa a unidade escolar recebe a meta que deverá atingir; se atingida, essa repercutirá em bonificação aos agentes educacionais. Toda essa cultura de desempenho quantitativo e mensuração são tecidas e amparadas pelas ondas neotecnicistas que aviltam e esvaziam o sentido da educação como atividade ontológica e histórico-política do homem. Paro (2011) tece uma contundente oposição a essa sistemática de avaliação externa, pois argumenta que

[...] os exames, além de serem um recurso precário, só podem ser aplicados para aferir uma pequena parcela da cultura que supostamente compõe a personalidade do aluno educado, ou seja, os conhecimentos e informações. Mas educação não é apenas isso (PARO, 2011, p. 707).

E acrescenta

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa (PARO, 2011, p. 709).

Isto posto, em termos educacionais, “[...] o trabalho é mais precarizado, mais intensificado, mais ‘polivalente’, mais ‘multifuncional’, seguindo critérios de ‘metas’, ‘competências’. Ele se dá [...] onde a competição é terrível entre trabalhadores” (ANTUNES, 2009a, p. 30).

Mediante as constatações ora analisadas, depreendemos que o supervisor do começo deste século é desafiado a militar radicalmente contra a perversa ordem capitalista, reificante e utilitarista que, ao apoderar-se da ambiência escolar, invisibiliza os marginalizados, pois

[...] só uma sociedade onde todos os homens disponham das mesmas condições de socialização (uma sociedade sem exploração e sem

alienação) pode oferecer a todos e a cada um as condições para que desenvolvam diferencialmente a sua personalidade (NETTO e BRAZ, 2012, p. 59).

Esse educador deve, ainda, por-se na ofensiva por uma sociedade “[...] em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX e ENGELS, 1998, p. 31) e a fortalecer-se na articulação de ações coletivas que superem todo o tipo de exploração e manipulação das camadas desfavorecidas da sociedade.

À guisa de conclusão e visando ao desfecho deste capítulo apresentaremos um quadro sintético-descritivo, localizado no Apêndice, correspondente às denominações e respectivas atribuições/competências impostas à Inspeção/Supervisão de Ensino, acompanhadas dos dispositivos legais que as determinaram.

### 3 AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E AS PERSPECTIVAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO

Neste capítulo, buscamos explicitar a correlação entre as principais tendências educativas observadas na educação brasileira em face à atuação do supervisor, vista como expressão de uma postura teórico-prática ante o processo educativo. Intencionamos, ainda, provocar no supervisor de ensino, à luz dos escritos de Saviani, um “[...] estímulo para um ajuste de contas consigo mesmo ante as tendências pedagógicas com as quais tem se envolvido” (SAVIANI, 1988, p. 8).

Mediante o exposto, podemos ponderar que a função supervisora guarda implicações ideológicas, políticas, filosóficas construídas historicamente cuja análise permite explicitar *tendências* que nortearam a atuação dos educadores nos contextos socioeducacionais ao longo da história da educação brasileira. Nessa prefiguração, Nogueira (1989, p. 32) afirma que “[...] os supervisores educacionais brasileiros, desde o início, e ainda hoje, têm-se prestado a ser agentes da difusão da ideologia”, majoritariamente de uma ideologia dominante presente em determinado momento histórico.

Procurando situar a trajetória da ação inspetora/supervisora depreendemos, por meio das conclusões obtidas por Abreu, (2012) após estudos dispensados em Saviani (2002), que a

[...] inspeção escolar é uma profissão antiga e a sua história acompanha a evolução da educação no país. [...] O inspetor era nomeado de diferentes modos ao longo da história de acordo com sua situação hierárquica e função. Esse profissional era denominado Inspetor Geral [...] no período imperial; Inspetor de Distrito ou Supervisor na era republicana. Em determinados momentos os serviços de inspetoria foram denominados de Diretoria de Instrução (ABREU, 2012, p. 323).

Podemos, assim, inferir que o serviço de inspeção/supervisão, por ser uma função imbuída de coliderança e controle, foi deslocando-se na e pela história, de forma a caracterizar-se e ver-se, no mais das vezes, cooptada à ideologia hegemônica. Esta premissa é explicada por Fusari (1988) ao examinar que

[...] as relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos (FUSARI, 1988, p. 13).

Assim considerado, podemos dizer que os sentidos, significados e conceitos vinculados aos processos educativos não estavam isentos dos pressupostos balizadores das relações sociais e culturais de um determinado grupo: é dessa medida valorativa que se abstrai o direcionamento da educação para a vida societária, difundindo-se, assim, por meio de um referencial de concepções e de intenções resultante de uma determinada *tendência* inerente ao contexto socioeducacional.

Diante de tais ponderações, constatamos que, historicamente, há uma diversidade de autores que desenvolveram classificações acerca das *tendências educativas* (também denominadas por “teorias”, “ideias”, “abordagens”, “pedagogias”, “concepções”, “modelos” e “correntes”) enfatizadas, ora à luz da Filosofia da Educação, ora da Didática, ora da Sociologia da Educação, e da Psicologia da Educação. Face a essa diversidade de denominações, ao buscarmos estabelecer ressonâncias da ação supervisora, imbricadas no âmago das principais tendências, optaremos, neste capítulo, por referenciar os estudos apresentados por Saviani<sup>15</sup> (1985, 1988, 1994, 2005b, 2011a, 2013), nos quais, o autor utiliza o critério de *criticidade*, para caracterizar e, a partir dele, classificar e sintetizar as prevaletentes concepções educativas e propostas teórico-metodológicas nelas preconizadas e operacionalizadas.

### **3.1 As tendências não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas (contra-hegemônicas)**

Em suas obras, Saviani apresenta o conceito de criticidade como referente exponencial emanado do entendimento de que o vínculo entre escola e sociedade é reciprocamente determinante. Neste processo, por conseguinte, o fenômeno educacional torna-se o ponto focal por meio do qual podemos estabelecer essa

---

<sup>15</sup> Saviani, em suas obras, utiliza as expressões “teorias da educação” e “concepções pedagógicas” (esta última correlata de “ideias pedagógicas”; SAVIANI, 2005b, p. 31) para designar as tendências educativas classificadas em “não-críticas”, “crítico-reprodutivistas” e “críticas”.

mediatização, interligando educação e prática social em seus variados contextos, consolidando-se, assim, uma correspondência dialética.

Ao utilizarmos desse aparato, a criticidade, podemos observar que se consolida, concretamente, o desenvolvimento da consciência filosófica, “[...], unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1986, p. 10) e isso pode indicar “[...] caminhos para a crítica do existente e para descoberta da verdade histórica” (SAVIANI, 1994, p. 15-16).

Nesse sentido, o autor deixa explícito que a articulação de uma teoria transversalizada pela categoria da “crítica” “[...] só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (SAVIANI, 1988, p. 9), pois, para ele, o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade (Idem, 2013, p. 237). Isto equivale dizer que, para o autor, averbar o elemento *crítica* como tônica propulsora de uma teoria educacional é sustentar a premissa de que há contradições entre classes sociais e estas estão presentes integralmente no interior da escola. Ou, seria a escola uma instituição gravitante e suspensa no plano físico, abduzida do vínculo humano? Ou, ainda “[...] estaria acima das relações sociais e da dinâmica da história?” (GHIRALDELLI, 1994, p. 206).

Mediante tal qualificação, a abordagem savianista compreende que há teorias pedagógicas que interpretam o processo educativo de forma isolada da realidade global, revelando que a educação, independente das demais estruturas sociais, pode subsistir por si mesma e ser, de certa forma, autônoma, para formar gerações que terão a incumbência de equilibrar as camadas societárias. Logo, a escola pode desempenhar a função de conservadora do modo de vida social.

Por fim, Saviani (1988, 1994, 2011a, 2013) considera as teorias que entendem a atividade educativa em coexistência (produtiva e materialmente) ao movimento histórico e, por isso neste pode interferir, mesmo que secundariamente, pois a ação educativa está disposta a uma correlação de forças determinantes e determinadas. Esta definição se sustenta mediante a ideia da superação de concepções educacionais mecânicas, pretensamente apolíticas e aparentemente desarticuladas.

A partir do critério de criticidade e seu contraponto, a acriticidade, é que Saviani agrupa na categoria de *Teorias Não-Críticas* as Pedagogias Tradicional,



Nova e Tecnicista; no grupo de *Teorias Crítico-Reprodutivistas*, a “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, a “Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)” e a “Teoria da Escola Dualista” (SAVIANI, 1988) e, finalmente, na categoria de Teorias Críticas ou Contra-Hegemônicas, a Pedagogia Socialista, Libertária, Comunista, Libertadora e Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005b, p. 35-37).

As *Teorias Não-Críticas* são assim intituladas por conceberem a educação como autônoma e compreendê-la a partir dela mesma, anulando e neutralizando possíveis interrelações entre o fenômeno educativo e relações sociais globais. Seus mentores interpretam a educação como um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade (vez que esta é caracterizada como um fenômeno acidental, uma espécie de desvio que afeta os indivíduos, devendo impreterivelmente ser, como tal, corrigida) e integração dos membros junto à sociedade. Nessa propositura, considera-se singularmente a ação da educação sobre a sociedade.

Na sequente subdivisão, constatam-se as *teorias crítico-reprodutivistas*. Primeiramente, Saviani (1988) analisa os elementos do “sistema de ensino enquanto violência simbólica” estudados pelos escritores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975); na “Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)”, Louis Althusser (1983) aborda o efeito reprodutivo das relações de exploração capitalista, garantindo uma educação apregoada, imposta e a serviço dos interesses da classe dominante e, finalmente, a “Teoria da Escola Dualista”, idealizada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971), na qual seus autores argumentam ser a escola um aparelho sustentador da divisão de classes permeada pela dualidade: Secundária Superior (SS) e Primária Profissional (PP), correspondendo à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. Essa divisão das duas escolas não ocorre apenas no fim da escolarização, mas desde o início os filhos dos trabalhadores estão destinados a não atingir níveis superiores, encaminhando-se para atividades manuais. Desse modo, observamos que a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual (rede SS) e trabalho manual (rede PP). Nessa dicotomia repousa a possibilidade concreta de manutenção da estrutura capitalista.

De modo panorâmico, os teóricos crítico-reprodutivistas consideraram ser impossível à escola, isoladamente dos condicionantes sociais, produzir a equalização social e reparar as desigualdades proliferadas no bojo do capitalismo, além de, igualmente, advogarem a impossibilidade da existência de uma escola única, pois, de um lado forma um pequeno número de intelectuais aptos a se manterem no poder e a conservar a estrutura social dominante e, de outro, orienta a massa trabalhadora a vender sua força de trabalho por salários insuficientes à sua provisão, assegurando o crescimento econômico de alguns poucos. Notamos que a instituição escolar, assim, é vista preservando e reforçando a existência de uma sociedade composta de classes forçosamente antagônicas e desiguais.

A partir desses pressupostos é que Saviani (1988) as denomina no interior do viés crítico, “[...] uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1988, p. 27), de forma que se considera, portanto, a determinação das relações sócio-globais na educação. Entretanto, são reprodutivistas, pois, a relação é dada de mão única: apenas as relações sociais definem a educação e esta em nada, ou minimamente, pode determiná-las. Conseqüentemente, verificamos um vínculo de subordinação da educação em relação à sociedade, vínculo este em que a primeira é determinada pela estrutura socioeconômica, condicionando o tipo de manifestação no interior do fenômeno educativo.

Dilui-se, à vista disso, nas teorias crítico-reprodutivistas, a dialeticidade entre educação e as basilares estruturas sociais, pois se são elas que determinam a escola, a esta cabe apenas reeditar os respectivos interesses e necessidades para aquela se reproduzir, não havendo espaços e oportunidades para intervenção nessa realidade. Postula-se, à vista disso, um posicionamento pessimista, constatador, conformado e imobilista, vez que a educação, mesmo que de forma intermediária e indireta, é incapaz e ineficiente para alterar as condições vigentes da sociedade capitalista.

Esses determinantes sociais agem como instrumento de discriminação e marginalização social, manifestadas, fundamentalmente, nas condições de produção da vida material, propícias para que grupos que detêm maior liderança e força se convertam em dominantes, apropriando-se, assim, dos resultados da produção social e relegando os demais à condição de marginalizados.

No último conjunto, Saviani (2005b) apresenta as *teorias críticas* ou contra-hegemônicas como as que “[...] buscam colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2005b, p. 35).

Para o autor o conceito de *crítica* está associado à

[...] consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação [...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los por si mesma (SAVIANI, 2013, p. 229).

De igual modo, a pedagogia revolucionária é crítica e por isso sabe-se condicionada. Ela não entende a educação

[...] como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2013, p. 230).

Prossegue Saviani (2013) afirmando que o epicentro dessa nova teoria perpassa pela crítica como fundamento teórico-metodológico, articulando alternativas para compreender os impasses e dificuldades do processo educativo brasileiro, pautado em uma perspectiva historicizada e engajada na compreensão da vida social.

Partindo desses pressupostos e para atender o proposto neste capítulo, passaremos a focalizar e abordar as perspectivas da ação supervisora impressas no interior das teorias Tradicional, Nova, Tecnicista, Libertadora e Histórico-Crítica, justamente por estas constituírem vigorosa manifestação junto ao processo educativo brasileiro.

### 3.2A Supervisão de Ensino no contexto das tendências não-críticas

Fusari (1988) afirma que a Tendência Tradicional foi predominante na educação brasileira até o início do século XX, numa sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial em que a educação escolar era oferecida somente aos filhos das famílias mais poderosas política e economicamente. Nessa tendência, segundo Saviani (1985, p. 24-25), perpassam a vertente católica caracterizada pelo período jesuítico até 1759 e a vertente leiga representada pelos pensadores modernos como expressão da ascensão da burguesia. Destacam-se, nesse período, as ideias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que sistematizou o modo de desenvolvimento do ensino nas escolas convencionais através de seu método constitutivo de cinco passos<sup>16</sup>, visando à aplicação de procedimentos didáticos naquele momento específico da história brasileira.

Saviani (1985) periodiza o predomínio desta tendência pedagógica até 1930. Nela se traduz a fase da “escola redentora da humanidade”, vez que o ideário anunciado é de que “[...] a educação é um salutar remédio para curar a doenças da sociedade e da civilização (SAVIANI, 2011a, p. 137), advogando, para tanto, “[...] a extensão universal do processo de escolarização como grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 1985, p. 34). Assim, a garantia da escolaridade é dever do Estado e direito do cidadão pela qual se alcançaria o esclarecimento e banir-se-ia a ignorância, principal elemento causador da marginalidade social. Em vista disso, “[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1988, p. 18).

Nessa tendência, há a interpretação de que a sociedade é um todo harmônico e os homens são portadores de dons naturais que devem ser desenvolvidos por meio da aquisição de um conhecimento que está preestabelecido, pronto e a espera de ser internalizado. Tal harmonia deve ser integralizada pelas

---

<sup>16</sup> Para Herbart, à luz de Aranha (1996, p. 145) os cinco passos formais do método estavam dispostos em: 01- preparação – o professor recorda junto aos alunos o já sabido, de forma que estes tragam à mente as ideias pertinentes visando a prepará-los para o novo conteúdo; 02- apresentação – o novo conhecimento, a partir de situações concretas, é apresentado ao aluno; 03- assimilação (associação/comparação) – comparação, assemelhação e diferenciação entre os conteúdos apresentados anteriormente e os novos; 04- generalização (sistematização) – capacidade de abstração face aos conteúdos trabalhados de modo a concebê-los ordenadamente e 05- aplicação – emprego do aprendido em exemplos e exercícios, confirmando a utilidade do conteúdo; como exemplo, as lições de casa.

gerações de forma que todos estejam ajustados em sua estrutura. O processo educativo nesse contexto visa a equacionar as condições dos sujeitos de modo que assimilem, gradativamente, os conteúdos formais, científicos e tecnológicos construídos através dos tempos. Desse modo preparado, o indivíduo estará apto a inserir-se à sociedade, tornando-a coesa e livre de desvios e desajustes, justificando, assim o caráter redentor da educação.

Acerca dessa finalidade, Mizukami (1986) considera que

[...] umas das vertentes dessa abordagem atribui à educação o papel de ajustamento social, caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sócio-cultural, de forma que fosse garantida a continuidade das idéias, sem rupturas e sem crises (MIZUKAMI, 1986, p. 12).

No ensino tradicional, há a preocupação de apresentar ao aluno as grandes descobertas da humanidade, todavia todo esse acervo cultural, por vezes desconectado das demais esferas sociais, deve ser dominado pelo professor, que o transmite independentemente da motivação do aluno. Este, passivamente, os recebe, acreditando que os revestirão de capacidades intelectuais úteis para o domínio do mundo e da natureza, sempre por meio do seu próprio e único esforço.

Dessa forma, privilegia-se nesse panorama a figura daquele que detém o conhecimento, o professor, por ser a autoridade intelectual modelar investida de reverência e de digna imitação. Para ele, o bom aluno, merecedor de seu reconhecimento, é aquele que reproduz os conteúdos repassados de forma a repeti-los, à verossimilhança do seu mestre, quase que instintivamente, demonstrando nos exames avaliativos que se adaptou e ajustou-se diante de tal ritual pedagógico. Diante desse cerimonial destaca-se

[...] a proposição de múltiplos exercícios – caligrafia, ortografia, matemática, geometria, etc – [que] tem como finalidade conduzir a criança à calma, à regularidade, [à disciplina], ao equilíbrio indispensáveis para que o conhecimento seja alcançado (SILVA, 1986, p. 85).

Para tanto,

[...] o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante (LUCKESI, 1994, p. 56).

Para que o aluno atingisse tal conquista, fazia-se mister utilizar o caminho didático que melhor facilitasse o raciocínio, a observação e a abstração das verdades, fatos e conteúdos sendo, então, recorrentes as aulas centralizadas na exposição verbal - “método de recitação” - (MIZUKAMI, 1986, p. 17), atividades repetitivas, mnemônicas e individualizadas, que acabavam por favorecer a competição entre os discentes. Saviani (2005, 2011a) considera que o método de ensino mais avançado evidenciado no interior dessa tendência é o chamado *método de ensino intuitivo centrado nas lições de coisas*, pois,

[...] foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processa entre o final do século XVIII e meados do século XIX (SAVIANI, 2011a, p. 138).

Nesse método,

[...] o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras (REIS FILHO apud SAVIANI, 2011a, p. 140).

Portanto,

[...] a lição de coisas ensina pela realidade ela mesma; e cada realidade permite um conhecimento útil, um bom sentimento ou uma boa idéia [...] seus princípios e regras seguem as mesmas operações do entendimento humano, visto que cada criança é um pequeno homem. Assim, o método segue a mesma marcha que o espírito, nas suas percepções (BASTOS apud SCHELBAUER, 2011, p. 4).

Severino (1994) aponta que nessa tendência predominou “[...] uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana, mediante o desenvolvimento das suas características específicas, visando sempre a um estágio de plena perfeição” (SEVERINO, 1994, p. 31). Tal estereótipo de excelência deveria ser refletido pelo aluno nos aspectos voltados à aprendizagem, disciplina, postura, hábitos, pontualidade, organização, dentre tantos outros. Diante desse contexto convencional evidencia-se que “[...] é preciso direcionar, fornecer referenciais, organizar conteúdos e meios que garantam o ensino, a aprendizagem e posterior criação” (SILVA, 1986, p. 81).

É no bojo desse cenário pedagógico centralizador que é modelado o pensar e o agir do inspetor/supervisor para que ao cumprir sua função de vigilante da ordem, da moral, do progresso e da autoridade hierarquizada, finalidades últimas do ideário tradicional, estas chegassem a termo eficazmente. Partindo dessas considerações, para

[...] que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é um atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. Esta foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após seu nascimento (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 93-94).

Vale, também, ressaltar os apontamentos de Abreu (2012) ao observar que  
o

[...] ato de inspeção, desde o período do Brasil Colônia, nos remete à fiscalização, observação, análise, verificação, controle e vistoria. Em 1854, Luis Pedreira do Couto Ferraz estabeleceu como missão do inspetor geral supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária públicos e particulares (ABREU, 2012, p. 322).

Constatamos, assim, que desde os primeiros registros acerca da prática da supervisão no âmbito educacional brasileiro esta é constituída “[...] no rosto visível do Estado. Os supervisores, como funcionários e especialistas da burocracia” (FELDFEBER, REDONDO, THISTED, 2008, p. 154). Por conseguinte, se o ideário da escola tradicional estava pautado na conservação do instituído de forma que este lograria longa vida à medida que os conhecimentos fossem reproduzidos às gerações como inquestionáveis, também o supervisor, influenciado por esta ideologia, assume a missão de resguardador da ordem estabelecida, acreditando cumprir um papel de ilustre oficial da educação brasileira.

O inspetor/supervisor tradicional ao assumir a face visível do Estado tomou para si a fiscalização de práticas escolares tradicionais, como por exemplo, a “militarização da infância”<sup>17</sup> (Souza, 2000). Estas eram evidenciadas, especialmente,

---

<sup>17</sup> Para Souza (2000, p. 107), a militarização da infância se deu no início do século XX, conceptualizada por uma cultura escolar incidente em disciplinas do ensino e em práticas escolares

no currículo do ensino primário por meio de hábitos e condutas de natureza patriótica, disciplinadora e cívico-militar, visando a consolidar um projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira no seio do primeiro período republicano. Para os educadores a educação militar “[...] possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e disciplina corporal” (SOUZA, 2000, p. 109). Com efeito, “[...] a orientação e a fiscalização [...] ficava a cargo dos delegados regionais por intermédio dos inspetores e diretores de estabelecimentos de ensino” (Idem, ibidem, p. 118) que buscaram dar-lhe toda a ênfase possível, implantá-la e fiscalizá-la, na tentativa de “[...] transformarem as escolas em agências de civilização das massas” (SOUZA, 2000, p. 118).

Entendendo-se também ele como um fiscal da instrução (uma função que mais vigiava os trâmites rotineiros e burocráticos da escola do que a efetivação de ações pedagógicas) valeu-se, também, esse inspetor/supervisor para disseminar e multiplicar a ideologia da classe dominante, sem deixar largas evidências de que integrou a equipe e o cotidiano escolar. Antes, parece-nos que, no âmbito desta tendência pedagógica, não prevalecia a intenção participativa e orientadora, mas, uma atuação hierarquizada e monológica focada no repasse de determinações/resoluções indiscutíveis que, eximamente, deveriam ser cumpridas pelos subordinados. Esse era o método utilizado pelo professor com seus alunos; esse era o método utilizado pelo inspetor/supervisor com os que estavam sob suas ordens. Do mesmo modo que o professor fiscalizava para que o aluno reproduzisse o que fora ensinado, igualmente, o supervisor reproduzia as ordens recebidas dos órgãos centrais, num crescente ciclo de neutralidade, como muito bem nos aponta Silva Júnior (1997): “[...] para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 93).

---

de natureza patrióticas, como os *Batalhões Infantis* (por meio da disciplina curricular intitulada por “Ginástica e Exercícios Militares” nas quais praticavam exercícios físicos, marchas, formaturas em filas e fileiras, fardamento, espingardas de madeira, tambores e cornetas, dentre outros aparatos), o *Escotismo Escolar* (como objetivo central a moralização dos costumes, a defesa da nacionalidade, o desenvolvimento de qualidades intelectuais e lógicas) e as comemorações cívicas, (memória e exaltação aos heróis nacionais, festas nacionais, guarda da bandeira, símbolos nacionais), visando à representação de um corpo societário unido, ordeiro e harmônico, como deveria ser a pátria. Os alunos “[...] ao desfilerem pelas ruas da cidade, manifestavam todo o sentido simbólico da escola no meio social” (SOUZA, 2000, p. 108).



Diante do exposto, podemos dizer que desde o início da supervisão no Brasil Colônia até a primeira República (1930) o inspetor/supervisor exerceu “[...] um papel legitimador da estrutura burocrática do estado, preocupado em manter o controle das escolas” (ABREU, 2012, p. 323) de modo que este controle se dava de forma rigorosa nos termos do cumprimento da legislação vigente e na correção de desajustes e de falhas administrativas e técnico-pedagógicas e na conservação das relações harmônicas. Este conjunto de práticas fiscalizadoras deixaram marcas profundas nas atuais concepções de escola e ensino que permeiam o fazer de muitos profissionais da educação.

Por esse estilo uniformizado, reprodutivista, centralizador e que secundarizava a realidade na qual o fenômeno educacional estava inserido, a supervisão de ensino no contexto da Tendência Tradicional poderia ser, à luz da classificação de Saviani (1988), também considerada como “não-crítica”, uma vez que isolada da totalidade social, entende o processo educativo com fim em si mesmo, divorciado-se das relações sociais.

No início do século XX, começam a ser difundidas propostas que propalavam a efetivação de uma outra teoria educacional, encarregada de promover a mudança social, contrapondo-se aos pressupostos da pedagogia tradicional, que não cumprira as promessas de redentora da humanidade e nem a de universalização do ensino. Veicula-se, então, o ideário teórico-prático da pedagogia renovada (sob os nomes: pedagogia nova, liberal renovada, escola nova ou ativa, escolanovismo), constituída de várias correntes representadas, principalmente pelas ideias de Carl Rogers (1902-1987), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Jean Piaget (1896-1980).

No Brasil, os princípios teóricos da Pedagogia Nova foram propagadas principalmente por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, os autointitulados Pioneiros da Educação Nova, defendendo a pedagogia ativa, enfatizadora do sujeito como o principal artífice da própria aprendizagem, como viam acontecer nos países centrais, notadamente em escolas da classe média alta dos Estados Unidos da América (EUA) tomadas como modelos.

Para Raphael (2003, p. 8), a ideologia liberal adentra à educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930, em ocasião da consolidação do capitalismo como ideologia econômica, na transição da fase agrária para a industrial (motivo de serem os EUA, potência política e industrial da época, a fonte de comparações e cópias). Os fundamentos dessa nova visão de sociedade permearam o paradigma pedagógico concebido para aquele projeto social.

Na esteira desse momento histórico, o Brasil viveu o período de implantação da identidade nacional, com a liderança civil de Getúlio Vargas (1882-1954), que reestabeleceu medidas nacionalistas no âmbito educacional, preconizadas por meio de disciplinas curriculares, como a Educação Moral e Cívica, enfatizando temas patrióticos associados a celebrações de datas e símbolos nacionais, sem afastar-se, portanto, da intersecção militarismo-educação.

É nesse contexto que no início da década de 1930, assinalaram-se concepções favoráveis a um renovado tipo de escola: eram os ativistas do Movimento da Escola Nova (Escolanovismo/Escolanovista). Esta tendência “[...] predominou no período de 1930 a 1945 com desdobramentos específicos na década de 60” (FUSARI, 1988, p. 17).

Os pressupostos desse movimento foram sistematizados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento redigido por Fernando de Azevedo, publicado em 1932 e ratificado por vinte e seis signatários, entre eles, educadores, literatos, políticos e intelectuais. Panoramicamente, visava à sistematização de renovadas propostas pedagógicas e à reestruturação da política educacional do país, por meio da operacionalização da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação a todos, além de valorizar aspectos biopsicológicos, tendo em vista à adequação dos alunos à ambiência e experiência social. Outras obras também subsidiaram as propostas dos reformadores como o livro de Lourenço Filho (1930) “Introdução ao Estudo da Escola Nova” e o de Anísio Teixeira (1933) “Educação progressista: uma introdução à filosofia da educação”.

Neste paradigma “[...] não há lugar privilegiado para o professor que passa a ser um auxiliar, um orientador, um facilitador da aprendizagem” (FUSARI, 1988, p. 17). Isto equivale dizer que, para esse emergente paradigma, o aprendiz precisava desenvolver suas capacidades cognitivas de modo autônomo e que a explícita

diretividade e centralidade do professor obstará e tolherá as iniciativas e autorias dos cognoscentes. “Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade” (SAVIANI, 1985, p. 25), contrapondo-se ao antigo paradigma educacional, uma vez que neste

[...] dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade (Idem, p. 25).

As concepções pedagógicas na escola tradicional centram-se nas “teorias do ensino”, no “como ensinar”, enquanto que no escolanovismo são enfatizadas as “teorias da aprendizagem”, o “como aprender”, o “aprender a aprender” (SAVIANI, 2005b, p. 1), vez que o processo em que se dá a aprendizagem tem maior relevância do que a aquisição do conhecimento, especificamente. Dessa forma, conhecer e aprender são atividades individuais, subjetivas, que evocam a descoberta, o interesse e a realidade do educando, supervalorizadas pela experiência com o cotidiano. São censurados, portanto, o tradicional ajustamento do aluno aos conteúdos sistematizados e uniformes.

Nessa teoria “[...] a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana” (MIZUKAMI, 1986, p. 43), valorizando, muito mais “[...] aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. [...] Ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LUCKESI, 1994, p. 58).

Para assegurar a aprendizagem, o educando precisa estar motivado; é o interesse pessoal, a autoaprendizagem que o levará a resolver os variados problemas de ordem bio-psíquico-social. Para tanto, o ambiente escolar deve estimular e oferecer as condições propícias para tal espontaneidade. Os educadores deverão, nessa nova abordagem, reconhecer a criança como o principal sujeito do processo escolar e, por isso, maximizar a aproximação entre currículo e vida, de maneira que elementos, fatores e características do meio social se constituam em momentos escolares. Os preceitos da autonomia, da participação e das atividades

em grupos são as principais capacidades que a escola nova idealiza desenvolver. Para isso, utilizará de diversos métodos, materiais didáticos, jogos, brincadeiras, de modo que o lúdico aproxime-se da construção e reconstrução do aprender (como os objetos domésticos utilizados pela pedagogia montessoriana, visando a aproximar vida e escola), reorganização do ambiente escolar, tornando-o mais infantil e propício à aprendizagem, método de projetos e de solução de problemas.

Salienta-se, conseqüentemente, o “aprender fazendo”, lema didático-pedagógico da escola renovada. Igualmente,

[...] valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. [...] Os métodos partem de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. [...] Acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental (LUCKESI, 1994, p. 58).

O método ativo, aplicado nesta perspectiva, perpassa por um itinerário em que: a) o aluno precisa ser submetido a uma situação de experiência pessoal e por ela desenvolva interesse; b) o problema a resolver deve ser desafiante; c) para resolvê-los, o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) as soluções encontradas devem ser incentivadas pelo professor, porém, de forma discreta e e) garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida prática (Idem, *ibidem*, p. 58). É a ideia do “aprender fazendo”, do “aprender a aprender”.

No bojo dessa perspectiva, fica presumido que a escola deveria propiciar condições que facilitassem a aprendizagem, mas a responsabilidade da educação é deixada fundamentalmente ao próprio estudante, pois só assim este desenvolveria a capacidade de autoaprendizagem, iniciativa, responsabilidade, discernimento, tanto intelectual, quanto emocional (MIZUKAMI, 1986, p. 44-45).

Desta feita, se ao professor renovado cabe à habilidade básica de “[...] compreender-se e compreender os outros” (MIZUKAMI, 1986, p. 52), desenvolvendo um arsenal *sui generis* para aprender e ensinar, também ao inspetor/supervisor implicaria subsidiar aos “[...] professores [para] ajudá-los a desenvolver um *self* adequado, a desenvolver formas fidedignas de percepção de si próprios e dos outros e habilidade de ensinar conteúdos, quando isso for necessário” (Idem, *ibidem*,

p. 52). Assim, “[...] ao longo dos anos 30 do século XX o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional” (SAVIANI, 2005b, p. 11) e a inspeção toma um viés de monitoramento do padrão educacional, objetivando, em última instância, os interesses da política socioeconômica. Nesse sentido,

[...] os liberais elitistas optavam claramente pela defesa das mudanças educacionais qualitativas, relegando a segundo plano a expansão quantitativa. Em vários momentos as cruzadas pela educação desenvolvidas contra o analfabetismo foram criticadas por certos “profissionais da educação”, que diziam desejar “algo mais do que ler, escrever e contar”, desejavam a melhoria das escolas, a introdução dos princípios da Pedagogia Nova e, principalmente, a criação de escolas técnico profissionalizantes (GHIRALDELLI, 1994, p. 44).

Nesse novo construto, verificamos que a exigência de sistematização e padronização de rituais didático-pedagógicos deveriam ser minimamente valorizados, vez que os técnicos da educação passam a exigir do professor muito mais os elementos envolvidos no processo do aprender, do que o ensino dos conteúdos, apropriadamente; requisitam deles as relações interpessoais e em grupos do que as individualizadas e atividades que evidenciem o aprimoramento da participação, espontaneidade, responsabilidade, interesse, autonomia, ambas habilidades para se atingir o objetivo maior de “[...] preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável” (SAVIANI, 2005b, p. 10).

Ecoa-se uma supervisão de ensino, que considerava e valorizava a eficácia e a eficiência do processo educativo; estas eram efetuadas por meio do oferecimento de treinamento aos educadores focalizados nas questões de métodos e técnicas, nas relações interpessoais e nas dinâmicas de grupo, além do preparo do professor atuante no ensino primário (elementar) (FUSARI, 1988). Trata-se, então, de assinalar os especialistas da educação como formadores de novas metodologias indispensáveis para desenvolver o “saber fazer” voltado tanto ao professor como ao aluno, reconhecendo-lhes aptidões e estimulando situações propícias para soluções de problemas cotidianos equivalentes às etapas de desenvolvimento bio-psico-social da criança.

Pelo exposto, observamos que se preconizava, a partir da década de 1930, um estereótipo de supervisão concebido “[...] de forma bem diferente da que se

vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização – para assumir caráter de supervisão” (LIMA, p. 2010, p. 70). Todavia, o movimento do escolanovismo não atinge os ideais preconcebidos, pois uma escola renovada, nos aspectos mencionados (processos, métodos, infraestrutura) demandaria um alto investimento educacional, o que não ocorreria, além de ter provocado um aviltamento ainda maior quanto à educação oferecida às classes populares, acentuando a complexa questão da marginalidade social, vez que atendera privilegiadamente a elite econômica e política. Paradoxalmente, o discurso de uma escola que deveria ser gratuita e universal, continuava reproduzindo uma realidade contraditória e classista; em suma: mantinha-se para poucos, o que contradiz, em certa medida, os ideais dos signatários do manifesto de 1932 voltados à defesa da educação pública.

Em meados do século XX, paralelamente ao escolanovismo, articulava-se a tendência liberal tecnicista (ou comportamentalista), de base produtivista, vez que a década de 1960 demarcou um esgotamento do modelo renovador em consequência do ideário emergente do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir a base do poder a partir do golpe civil-militar de 1964.

O Fórum intitulado por “*A educação que nos convém*”, realizado em 1968, no Rio de Janeiro, é um dos grandes marcos da preconização da reforma educacional associada ao desenvolvimento econômico do país (SAVIANI, 2005b). Estende-se no território nacional a partir da influência norte-americana, pautado no predomínio da maximização do desenvolvimento da ciência, da técnica e do capitalismo industrial.

Os pressupostos teóricos embaixadores dessa emergente tendência receberam orientação da “teoria do capital humano”, propositora da educação como um recurso produtivo e imprescindível para o desenvolvimento econômico, acreditando que esta deveria estar subordinada e, portanto, funcional ao sistema capitalista, reforçando, à vista disso, as relações de exploração (SAVIANI, 2005b). Nesse novo contexto,

[...] a teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado (SAVIANI, 2005b, p. 21).

Para Frigotto (2010b, p. 84-86) a teoria do capital humano difundiu-se a partir de estudos realizados por Theodore Schultz cuja função ideológica incorporou a estruturação da hegemonia americana no contexto do pós Segunda Guerra Mundial. Assenta-se a ideia de recursos humanos, de investimentos em educação e treinamento em capital humano como fator-chave de desenvolvimento, vez que, para Schultz, esse é responsável por mais de 50% das diferenças entre nações e indivíduos (desproporção entre os que acumulam capital e riqueza e os que não acumulam). Nesse cenário, os fundamentos conceituais da teoria do capital humano está vinculado a “[...] conceitos mais operativos como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, determinantes de educabilidade” (FRIGOTTO, 2010b, p. 84). Acrescenta que o capital humano “[...] é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade” (FRIGOTTO, 2010b, p. 87, grifos do autor). Esses elementos representaram o ideário economicista também no campo educacional brasileiro.

Na base da abordagem tecnicista, também se pode observar inspiração no positivismo, paradigma filosófico postulante de um conhecimento útil, observável, neutro, mensurável, como também, na corrente psicológica do behaviorismo, considerando-se as contribuições de Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), John Brodus Watson (1878-1958) que interpretaram o comportamento humano como observável, condicionável e, portanto, modelável e ajustável a uma sociedade industrial, tecnológica e capitalista. Esse enfoque veloz e versátil foi aplicado ao contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Concebiam um saber científico debruçado sobre a espécie de uma “engenharia do comportamento” constituído de técnicas e instrumental específicos para alcançar suas leis e descobertas.

Aponta-nos Saviani (2011a) que

[...] com base no pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2011a, p. 381).

Nessa visão fez-se mister a formação “[...] de técnicos especializados e uma organização do trabalho voltada para o aumento da produtividade, eficiência e

eficácia. Para tornar possível essa meta, teóricos propõem técnicas de racionalização” (ARANHA, 1996, p. 183). Nessa contextura é que, na década de 1960, são firmados os acordos MEC-USAID, promotores da transposição do modelo taylorista-fordista de gestão de empresas para a administração escolar e universitária, objetivando a maximização da produtividade do ensino (OLIVEIRA, s/d, p. 4132).

Para Saviani (2005b), a tendência tecnicista (tecnicismo educacional/tendência produtivista) manifesta-se no Brasil na passagem da primeira para a segunda metade do século XX, delineando a organização do sistema de ensino em estreita associação com o desenvolvimento econômico do país, presente nos emergentes debates acerca da tramitação da primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1961. Todavia, nas duas leis posteriores, a 5540, de 1968 e a 5692, de 1971, seu ideário se revelou preconizado nos princípios de racionalidade, produtividade e pretensão do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (Idem, p. 19), referenciados por propostas pedagógicas tais como “[...] ‘enfoque sistêmico’, ‘operacionalização de objetivos’, ‘tecnologias de ensino’, ‘instrução programada’, ‘máquinas de ensinar’, ‘educação via satélite’, ‘teleensino’, ‘microensino’” (SAVIANI, 1985, p. 38). Logo, as teorias engendradas no capitalismo industrial que eram específicas do setor empresarial, amplificam-se à realidade educacional e adentram às escolas, em nome de conceitos e princípios de comandas tais como

[...] planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo à utilização de várias técnicas e instrumentos (ARANHA, 1996, p. 183).

À guisa destas características, Saviani (1988) delineia uma ressonante analogia entre o binômio escola-fábrica ao esclarecer que “[...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1988, p. 23). A escola para esta tendência é comparada a um organismo vivo que, dependendo dos estímulos que recebesse (*input*<sup>18</sup>), estes seriam instaurados (processo) e produziram respostas (*output*<sup>19</sup>), de modo que elas

---

<sup>18</sup> Input: “entrada”.

<sup>19</sup> Output: “saída”; “produção”.



deveriam revelar um sistema produtivo e racional para oferecer avidamente indivíduos aptos a servir o mercado de trabalho (FUSARI, 1988).

Podemos, assim, inferir que quanto mais a escola repete e reproduz um determinado comportamento, mais passa a acreditar nele e a generalizá-lo em seu cotidiano. Isso acontece com a conduta esperada dos alunos, professores e funcionários, com as rotinas escolares, escrituração de documentos, dentre tantos outros padrões e condicionantes internos e externos. Isso também se espera da conduta da inspeção/supervisão: um burocrata a serviço da fiscalização do meio escolar.

É nesta direção que a instituição escolar prepara, modela e ajusta a conduta, hábitos, comportamentos por meio de estratégias específicas, visando à aquisição de atitudes e habilidades programadas e desejáveis para a conservação do sistema de produção em vigência, o capitalista, de modo que a identidade tecnicista prevalecesse sob o perfil de todos os envolvidos. Ao supervisor caberia inspecionar a efetividade dessa identidade. Destarte, para Miguel (2007), foi projetado um novo tipo de homem, válido para o mercado, provido de competências operacionais e produtivas, adotando-se, então, uma das ideologias mais difundidas pelo mundo: o homem enquanto recurso humano.

Nos termos apontados observa-se que os conhecimentos postulados no enfoque tecnicista além de estarem balizados sob orientação empirista, vez que devem ser produto da experiência, também perpassam pelos princípios científicos de mensurabilidade, experimentabilidade e impessoalidade, tendendo a corrigir e evitar quaisquer significações historicizadas e demonstrações individualizadas que estivessem desarticuladas dos planos preestabelecidos.

Estes eram executados por meio de exercícios programados, testes, manuais, pacotes de ensino, apostilas, livros didáticos, organização do currículo por módulos. Preconizavam pressupostos sobrejacentes a partir do desenvolvimento de competência técnica e qualificada, preparando o aluno para a tônica do “aprender a fazer”, num processo de pulverização do ato reflexivo.

Estabelecia-se, assim, a patente maximização de métodos, divisão em disciplinas curriculares, técnicas, treinos, repetições e instrumentalização que garantissem eficazmente a recepção de informações padronizadas, assegurando

aos alunos, enfim, um comportamento ajustável ao ensino ideologizado. Nesse contexto, o supervisor deveria fiscalizar e zelar para que as matrizes curriculares elaboradas pelos órgãos centrais fossem aplicadas em nível escolar.

O conteúdo deveria ser fixado em etapas, pois só assim se garantia a viabilidade de “[...] reforçar todas as respostas e todos os comportamentos operantes emitidos pelo aprendiz” (MIZUKAMI, 1986, p. 34).

Impõe, por conseguinte, que o aluno relacione-se estratégica e racionalmente com a tecnologia, incumbindo ao professor desenvolver a tarefa de programador e seguidor dos roteiros curriculares padronizados cujos mentores/programadores seriam os técnicos em educação. A técnica, desse modo, é sobreposta ao ensino, pautada em uma supervalorização dos meios. Nesse processo o docente acaba, deveras, exercendo a função de técnico, aquele que administra, conduz e desenvolve sistemática e sequencialmente os conteúdos a serem fixados pelos alunos, objetivando que estes alcancem um desempenho maximizado, utilizando-se, para tal, esforços e racionamento de tempo. “A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2011a, p. 382).

Nessa prefiguração vigoraram técnicas profundamente positivistas, do tipo padronizadas para “medir” capacidades dos alunos, comparando-os ao seu grupo etário. Para tanto, eram aplicados exames como o intitulado teste de Quociente de Inteligência (Q.I), para escalar e classificar as competências cognitivas dos alunos e possíveis e vindouras habilidades profissionais.

Conseqüentemente, nessa abordagem, se quer garantir uma formação na qual o comportamento natural do aluno seja transformado e demonstrado mediante um condicionamento, um comportamento terminal disciplinado, altamente conduzido e treinado pelo processo tecnológico educacional. Nessa mesma direção afirma Mizukami (1986, p. 28) que o comportamento é moldado a partir de estimulação externa, e assim, o sujeito não participa das decisões curriculares, apoderadas por um grupo seletivo do qual ele é excluído.

Aqui, numa ascendência hierarquizada, também o supervisor de ensino desempenha um papel de “[...] comunicador das orientações emanadas da cúpula”

(BUENO, 2003, p. 34), um sensibilizador das “[...] bases para uma recepção positiva das dadas pedagógicas vindas do alto” (Idem, ibidem, p. 34). Acrescenta essa autora que Skinner, um dos principais mentores da corrente comportamentalista/tecnicista “[...] não se preocupa em justificar *por que* o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar *como fazer* o estudante estudar e que seja eficiente na produção de *mudanças comportamentais*” (Idem, p. 33, grifos nossos)

Contudo,

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2011a, p. 383).

Para que o tecnicismo reproduzisse a educação como homogeneizadora da sociedade (resquícios do militarismo na dimensão educativa), o comportamento humano deveria ser controlado e direcionado e o indivíduo compreendido como ser passivo, aquele que deve atingir as expectativas do que se espera dele, pois “[...] é ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função de maneira eficiente” (MIZUKAMI, 1986, p. 25). Nesse mesmo decurso, Saviani (2011a, p. 383), argumenta que na conjuntura teórica do tecnicismo, a equalização social é constituída por meio do equilíbrio do sistema social, ou seja, a visão de sociedade nesta abordagem é interpretada como um organismo integrado, em que cada membro desempenha uma função específica de acordo com as capacidades e esforços individuais, mantendo então, a estabilidade harmônica e funcional da sociedade.

A partir dos aspectos abordados, podemos inferir que, por consequência da tecnocracia, as escolas passaram por um processo ascendente de burocratização. Aqui há o reconhecimento de que a intensa segmentação do trabalho pedagógico desempenhado por técnicos altamente treinados gerou acentuadas divisões de tarefas executadas por especialistas, o que fortaleceu a figura do inspetor/supervisor, que fora reconfigurado para um melhor controle do padrão de qualidade da educação. Nessa contextura é que Lima (2010) infere que o serviço de supervisão imposto foi similar ao de assistência técnica, prevalecendo, assim, um perfil voltado ao caráter procedimental e funcionalista do processo educativo.

Almeida (1980) acrescenta que há uma preocupação em ratificar a função imediata dessa classe de profissionais e encontrar uma resposta que favoreça a sua eficiência na prática, “[...] a partir de regras que não lhes permitem compreender a realidade, porque isolam a supervisão e a instituição escolar da sua totalidade” (ALMEIDA, 1980, p. 13), desconsiderando, por fim, o contexto e a predominância que o sistema capitalista exerce diante da sua própria atuação (conscientemente ou não).

Portanto, deveria supervisionar uma escola “[...] produtiva, racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho” (FUSARI, 1988, p. 20). É dissuadido por essa influência economicista que o Presidente da República, Getúlio Vargas, em 1953, sanciona o Decreto-Lei n.º 34.638, no qual institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES – cujo objetivo era o de promover à elevação, difusão e maior eficácia do ensino secundário no país, ajustando-o às reais condições e necessidades do meio social e econômico, a partir dos ditames da hegemonia norte-americana. Para a obtenção de tal demanda versa o artigo 3.º do referido decreto que a Campanha deverá:

Art. 3º:

- a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro (BRASIL, 1953).

Verificamos, assim, que a CADES não se tratava diretamente de uma política pública, versada em interesses precipuamente formativos e educacionais, antes, estende-se a determinações econômicas, políticas e sociais submersas na expansão e ofensiva pela modernização tecnológica e mercantil. Seus ideais atingiram também a prática dos supervisores, pois estes receberam formação de técnicos norte-americanos, pelas quais deveriam tornar-se especialistas (ao estilo americano) em controlar a qualidade do ensino.

Na mesma moção tecnicista, a partir da segunda metade da década de 1950, outro acordo entre Brasil e Estados Unidos influenciou demasiadamente a atuação dos supervisores, o intitulado Programa de Assistência Brasileiro-Americana

ao Ensino Elementar – PABAE –, que concorreu para destacar técnicas e metodologias de ensino como soluções para os problemas de evasão e repetência presentes no ensino primário brasileiro (PAIVA e PAIXÃO, 1997). Paiva e Paixão defendem que as perspectivas da atuação da supervisão, a partir das demandas do PABAE, foram associadas aos elementos curriculares e ao preparo do professor leigo, por meio da transmissão de aplicação de técnicas, meios didáticos e de uma ação pedagógica que enfatizasse a eficiência e a qualidade do ensino. Aqui convém inferir, a partir das conclusões de Garcia (1988), que ao circunscrever a atuação da supervisão também na planificação das matrizes curriculares, mais uma vez os primários agentes escolares (docentes) eram privados da construção autônoma e real do currículo por eles desenvolvido. Antes, via supervisão, restava-lhes reproduzir os modelos programáticos e curriculares na tarefa cotidiana da instrução escolar. Forjava-se, pois, a necessidade da existência do

[...] PABAE como órgão “formador” das lideranças que atuavam como reprodutoras das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo, desta feita, a hegemonia norte-americana. Desta maneira, o PABAE expandiu-se no Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitariam o reformismo educacional (MEDEIROS e ROSA, 1987, p. 22).

Nessa ótica, passam a ser frequentes medidas destinadas para o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais da educação. Pelo exposto, afirma Gadotti<sup>20</sup> (2003, p. 105) que a Reforma Universitária esboçada pela lei 5540, de 1968 e o Parecer 252, de 1969 do Conselho Federal de Educação (que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação por meio do curso de Pedagogia, ambas, em plena implantação da corrente tecnocrática), (re)aceleraram a “[...] *militarização do ensino*” (GADOTTI, 2003, p. 105, grifos do autor), ou seja, para este autor, passou-se “[...] a formar policiais da educação ao invés de formar educadores” (idem, ibidem, p. 105). Tal argumentação se dá, especialmente, pela “[...] concepção trazida ao Brasil pelos especialistas norte-americanos em 1965, [que] além de militarista é também *burguesa*, isto é, tendente à reprodução dos privilégios desta classe” (idem, 2003, p. 105).

---

<sup>20</sup> Essa abordagem de Moacir Gadotti emanou-se de uma conferência da qual participou em 18 de outubro de 1979, em Curitiba, por ocasião do II Encontro Nacional de Supervisores de Educação, o II ENSE.

Gadotti detalha seu posicionamento ao esclarecer que o Curso de Pedagogia, atendendo a uma estratégia política global e enfatizando habilitações técnico-administrativas, (administração, inspeção, supervisão e orientação) tinha por função formar os oficiais dirigentes, criando uma separação dentro da unidade escolar entre o comando e as bases, entre os que estabelecem e os que executam ou produzem. “[...] Isso, que pode ser a regra nos quartéis, não pode ser a regra nas escolas” (Idem, *ibidem*, p. 106). E acrescenta, defendendo que isso não quer dizer que essas habilitações não sejam necessárias e importantes, elas o são, todavia, expressam-se como complementares ao ato pedagógico e, se condicionadas ao isolamento e a uma ação mecânica, neutra e apolítica, são insuficientes para abarcar a totalidade do ofício pedagógico (p. 107).

É no âmago dessa contradição que se potencializa a atuação supervisiva tecnocrática e altamente burocratizada, pois “[...] o magistério passou, então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual” (SAVIANI, 2011a, p. 383). O referido rito sistemático cumprido pelo supervisor tecnicista estava baseado na racionalidade científica, de modo a fiscalizar se os procedimentos de ensino eram eficientes, objetivos, neutros e preparadores de cidadãos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as capacidades e estímulos individuais. Para tanto, enfatizavam a necessidade de uma seleção padronizada de conteúdos programáticos, elaboração de planos de ensino, a partir de modelos predefinidos, constituídos de objetivos educacionais que deveriam, impreterivelmente, elucidar a sua operacionalização, utilização de novas tecnologias para o ensino, difusão de técnicas racionais de avaliação, enfim, tudo colimando a atingir uma sequência procedimental rígida como modelos ideais e exclusivos, aplicáveis no processo de ensino. Segue-se, assim,

[...] um período em que supervisores escolares investem em treinamentos para desenvolver no educador habilidade para planejar bem o seu trabalho, o qual deve então ser executado com controle e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos. Alguns anos se passaram, até que os educadores se dessem conta de que, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, a realidade dos planos era outra: o ensino transforma-se numa combinação do “tradicional decadente” com um “discurso renovado” apoiado na novidade do momento – as novas tecnologias de ensino e os procedimentos racionais do educador no trato do seu trabalho (FUSARI, 1988, p. 21).

Entretanto, Medeiros e Rosa (1987) concluem que, a partir dessas ações supervisivas, subjaz um sinal contraditório,

[...] pois, no plano da estrutura burocrática, a supervisão situa-se no nível hierárquico das decisões, isto é, na linha dos que mandam e têm o poder de decisões. Porém, enquanto prática, ela se situa na linha de execução, isto é, dos que obedecem e simplesmente executam as ordens que lhes são transmitidas (MEDEIROS e ROSA, 1987, p. 20).

Nessa mesma direção argumenta Almeida (1980) que assim como o supervisor, o professor nada tem a decidir, pois a ambos compete programar ações e elaborar estratégias de trabalho e de condução tendo por referências as indicações do macro currículo, assim fazem parte do processo de operacionalização das diretrizes educacionais, mas não das decisões a elas relacionadas.

Referenda-se, pois, que incorporado em um ideário capitalista de produção de bens “[...] o supervisor é um mero controlador e não um criador da cultura. Para ser educador e não domesticador, o supervisor deve produzir aprendizagem não apenas intelectual, mas igualmente afetiva, ética, social, política” (GADOTTI, 2003, p. 108).

Ademais, uma vez que o tecnicismo desloca o sujeito da educação, centralizando a técnica como finita em si mesma, similarmente o supervisor também tende a sobrepôr, em sua atuação, à mecanização, à operacionalização, à programação e à técnica como elementos centrais do processo educativo. Desse modo, cabia-lhe a tarefa de fiscalizar se as rotinas e os protocolos burocráticos ora descritos estavam sendo levados a termo nas unidades escolares, isto é, se o que os programadores do sistema de ensino determinavam estava cabalmente sendo desempenhado. Isto fica evidenciado no artigo 5.º da lei 5692 de 1971 que determina que o currículo a ser privilegiado nesta década tem o objetivo de “[...] sondagem de *aptidões* e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971) em “[...] consonância com as *necessidades do mercado de trabalho local ou regional*, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Diante do exposto, é oportuno acrescentar o posicionamento de Saviani (2011a), ao julgar que a abordagem tecnicista

[...] correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas

acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico (SAVIANI, 2011a, p. 383).

Almejando à eficácia desse parcelado, rígido e ordenado processo era o supervisor o sujeito que deveria fiscalizar as tarefas dos envolvidos de modo a evitar desajustes que porventura pudessem minar a efetividade e a operacionalidade desse sistema educacional. Isto equivale dizer que o

[...] elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1988, p. 23-24).

Dessa forma, na concretude do trabalho da supervisão não eram priorizadas ações voltadas à interpretação crítica da realidade concreta e social na qual alunos e comunidade escolar estavam inseridos; antes eram repassadas orientações centralizadoras que favoreciam a estratificação entre o pensar e o agir docente, conseqüentes de uma ideologia educacional imediatista, fragmentária e mercantilista, que considerava o mercado como finalidade do processo educativo e o aluno como um eficiente e possível candidato a conquistar uma “colocação”, um “ofício” no seio da ordem capitalista.

Saviani (2011a) advoga que a partir da década de 1990 e início do século XXI vivencia-se, na educação brasileira, uma inovação da tendência tecnicista denominada por neotecnismo (ou neoprodutivismo) que assume um reformado sentido, pois nesse novo contexto

[...] não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2011a, p. 430).



Neste sentido, é reconfigurada a nova escola velha. É o tecnicismo de meados do século XX, sob novos remendos e adereços, porém, com os mesmos fundamentos espúrios e perversos, posto que as demandas capitalistas passam a exigir não apenas comportamentos padronizados e repetição de técnicas e métodos, como dantes, mas que o novo cidadão exiba flexibilidade, iniciativa para competir, adaptabilidade e esforço pessoal face às metas impostas por uma sociedade arquitetada nos e pelos bens de consumo e pelo comando do mercado. Ora, a esta escola acrílica, cabe formar alunos clientes, aptos à inserção e a competitividade no mercado de trabalho, empreendedores, gestores de resultados, únicos responsáveis pelos próprios desempenhos, pois *somente* os mais capacitados (secular promessa redentora) não estarão à margem da dinâmica adestradora do capital, da cultura do desempenho e da economia como principal orientadora da vida social.

### **3.3A Supervisão de Ensino no contexto das tendências críticas**

No contexto das teorias críticas focalizaremos as perspectivas da ação supervisora circunscritas na dinâmica das concepções Libertadora e Histórico-Crítica por apresentarem ressonância e maior manifestação na construção da história da educação brasileira.

A segunda metade do século XX foi palco de intensas mobilizações de educadores oponentes às desumanas e escandalosas desigualdades sociais que a escola capitalista produzira. Foram ganhando fôlego denúncias de que a educação não poderia ser privilégio exclusivo da classe burguesa e concomitantes anúncios da urgente necessidade de uma releitura e (re)ação acerca da função social da escola contemporânea.

Um desses anunciadores foi o educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), cuja obra volta-se para a preocupação pela educação popular manifestada no seio do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Mentor da chamada Pedagogia Libertadora cuja ideia-força parte da mobilização e engajamento político das bases populares a partir da emancipação do sujeito e conscientização da realidade social no intento de transformá-la. Acreditava que o analfabetismo era uma das principais opressões assoladoras dos homens e um dos

principais produtores de uma espécie de alienação em relação à leitura de mundo, que, conseqüentemente, transformava-os em objeto do processo de opressão. Assim motivado, na década de 1960, em Angicos, Rio Grande do Norte, desenvolveu-se o método de alfabetização (que para Freire, vigorava-se muito mais uma teoria do conhecimento do que um método propriamente dito) pelo qual trezentos trabalhadores rurais se alfabetizaram em quarenta e cinco dias.

A pedagogia freireana, segundo Saviani (2005b), se insere na concepção humanista moderna de filosofia de educação e

[...] valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados, [...] põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (SAVIANI, 2005b, p. 36).

Para a Pedagogia Libertadora o homem é sujeito concreto e inconcluso situado na história e no tempo e inserido num contexto social problematizado em que a realidade social é analisada por meio de uma ação coletiva, onde os homens, em comunhão, buscam ser recriadores do mundo e não apenas espectadores. São vocacionados a serem sujeitos da história, mas, paradoxalmente, “[...] no caso brasileiro esta vocação não se explicava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista” (GHIRALDELLI, 1994, p. 122). Fazia-se, assim, iminentemente, “[...] libertar o homem do povo de seu tradicional mutismo [...] trabalhar para a conscientização do homem frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política” (Idem, ibidem, p. 122).

Freire (1987) defende que há que se ultrapassar a visão de homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, já que só assim assumirão seu alvo ontológico de humanizar-se. É nessa esteira que postula a educação como prática da liberdade, pois na sociedade capitalista impera uma pedagogia dominante que exerce opressão sobre os oprimidos, domando as consciências e escamoteando a autonomia que lhes deveria ser assumida.

Nessa abordagem, os oprimidos são compreendidos como aqueles que não têm voz, mas que, profunda e abundantemente, produzem cultura; com estes e com

seus problemas comunitários (ponto de partida e de chegada) é que a Pedagogia Libertadora se compromete e se coloca à marcha pela causa da desalienação, conscientização do povo e da transformação do mundo, viabilizando-as mediante o diálogo, adotado como premissa basilar desta vertente pedagógica.

No interior deste postulado, para Feitosa (1999), “[...] o que existe de mais atual e inovador no Método<sup>21</sup> Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização” (FEITOSA, 1999, p. 2), pois,

[...] o alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua para uma consciência crítica. Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados “Círculos de Cultura”. Neles, os alfabetizados aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história (Idem, *ibidem*, p. 2).

A educação para Freire está para além da realidade escolar, todavia, também a escola pode auxiliar no desenvolvimento do processo de conscientização política frente às realidades opressoras vivenciadas pelos educandos, docentes e comunidade escolar. Ambos, mergulhados numa “[...] pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia de depósitos’, ‘bancária’”<sup>22</sup> (FREIRE, 1987, p. 135) poderão transgredir a educação tradicional e colocarem-se em marcha por sua libertação. Segundo esta concepção o processo libertário é cotidiano e pressupõe a produção da consciência política, força mobilizadora e condutora da transformação do real que aí está. Libertar-se, para este autor, é perceber, questionar e problematizar como os homens estão sendo no mundo. É um inacabado processo de “ser mais” substancializado pelo acesso à cultura letrada e pelo saber contextualizado. Portanto, “[...] se os homens são seres do quefazer (sic!) é exatamente porque seu

---

<sup>21</sup> Os freireanos optam pela expressão “proposta pedagógica de Paulo Freire”.

<sup>22</sup> Para Freire (1987, p. 58), a Educação Bancária é aquela pela qual a prática de educar “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Nessa visão, “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 58). “Os homens nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (Idem, *ibidem*, p. 63).

fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121).

Esses saberes são pormenorizados na etapa da alfabetização, em *palavra geradora* e na pós-alfabetização em *tema gerador*. Tanto palavras quanto temas são construídos à medida que são colhidos da vida cotidiana questionada, a partir de uma nova relação com a experiência vivida, uma experiência recontextualizada e desafiadora por que exige pensamento e prática, exige transformar em si mesmo o conhecimento reelaborado e recriado. Os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, nos fatos e contextos concretos.

Para Freire, os temas são geradores porque “[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p. 93). E acrescenta que “[...] quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. (Idem, ibidem, p. 99).

O conteúdo programático, nessa perspectiva, origina-se *no e pelo* diálogo quando o educador investiga e questiona em torno do que será estabelecida a relação dialógica com os educandos. Não se concebe a adoção de conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, dúvidas, esperanças dos educandos (FREIRE, 1987). Opoentemente, a concepção freireana advoga que a imposição vertical de conteúdos alheios do contexto cultural e social do aprendiz é veementemente acusada como *invasão cultural*, pois sua procedência não subjaz do saber popular, antes impera a penetração dos “[...] invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149). Neste sentido,

[...] a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. *Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que*

*atuam, na atuação dos invasores* (FREIRE, 1987, p. 149-150, grifos nossos).

Disso decorre a principal denúncia de Freire (1987), pois, para ele, na escola tradicional há uma espécie de relações *narradoras* entre educandos e educadores, o que evoca um modelo paralisado e inerte entre o sujeito narrador e os ouvintes. A comanda da educação “[...] é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1987, p. 57). Neste protótipo, o educador

[...] aparece como indiscutível agente, como o real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. *Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.* [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Idem, ibidem, p. 57, grifos nossos).

Transpondo a esse modelo e anunciando a força motivadora da aprendizagem, Freire (1987) propõe que os conteúdos a serem pesquisados irrompam (mediante estudo da realidade viabilizado pelo pressuposto da dialogicidade) ocasiões propícias nas quais educandos com educandos e educandos com educadores se encontrem para discursar e pronunciar o mundo e polifonizar a recriação humana. É a proposta (conceptualizada, desenvolvida e experimentada por Freire) de um currículo crítico-emancipatório. Logo, os sujeitos atingirão a consciência de sua historicidade e comprometer-se-ão com ela, pois “[...] como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 136, grifos do autor).

Freire parte da perspectiva que para o sujeito alvejar a consciência historicizada, este precisa estar alfabetizado, de modo que para ele a alfabetização é um dos primeiros aparatos para a libertação do indivíduo e sua atuação político-social; ela é um processo de “[...] aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p. 10). Para tanto, por meio de

[...] slides contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto

sujeitos dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos – ligada a esse cotidiano e previamente escolhida – e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida (FEITOSA, 1999, p. 2-3).

Destarte, para a abordagem libertadora a essência do diálogo está na palavra, já que “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 1987, p. 11). Sob essa perspectiva é que a metodologia parte da premissa de que é preciso pesquisar o ambiente cultural do educando e daí arrebatá-las as palavras derivadas de múltiplos sentidos e significados para o aprendiz, originando-se daí a decodificação, a representatividade e a conquista de novos campos semânticos que o permitirão iniciar o processo de domínio da cultura letrada e nela intervir. Na verdade, “[...] a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 1987, p. 99-100).

Necessariamente, este movimento deve ser configurado na relação entre os sujeitos em que muitos “eus” se encontram com muitos “outros” mediatizados pelo método do *diálogo amoroso*, culminantes nos *círculos de cultura* (fóruns de debate). Neste espaço os participantes se identificam e (de)codificam vocábulos que falam e vivenciam, como também, dialogam, problematizam e analisam criticamente a conjuntura existencial de cada um e de todos, numa proposta de desvelamento do mundo, de construção do próprio processo de letramento, de pensar e de entender a realidade criticamente (conscientização). Assim, “[...] educador-educando e educandos-educadores, levando em conta os temas geradores, se problematizariam, problematizariam o mundo em que vivem e sentiriam o desafio da realidade” (GHIRALDELLI, 1994, p. 124-125), para atingir o ápice do processo pedagógico apresentado por Freire: o sujeito em processo de conscientização, como agente social engajado na e pela transformação e libertação de todos os homens (FREIRE, 1987).

Para tanto, recusa-se o modelo de aulas expositivas e verticais e relações hierárquicas entre educador e educando (prática bancária), valendo-se de grupos de cultura, de discussões e debates propícios para a autogestão da aprendizagem e da criticidade do real.

Palma Filho (2005), de forma concisa e didática, decompõe a teoria freireana nas seguintes etapas:

- 1) levantamento do universo vocabular do grupo de alfabetizandos; 2) seleção nesse universo das palavras geradoras, levando em consideração um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade social, regional e nacional; 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; 4) criação de fichas roteiros, que auxiliam os monitores de debates no trabalho; e 5) construção de fichas com a decomposição das palavras fonêmicas correspondentes às palavras geradoras (PALMA FILHO, 2005, p. 6).

Balizados pelo itinerário didático-pedagógico supracitado, educadores e educandos, cointencionados pela realidade concreta, se encontram incumbidos de assumirem-se como sujeitos no ato educativo-social, desvelando a realidade e, criticamente, conhecendo-a. Em comunhão, ao atingirem a reflexão e a ação no saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (FREIRE, 1987). “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 1987, p. 56).

Opondo-se à educação tradicional e bancária, o educador, nessa concepção, é o coordenador dos debates, é o animador e o problematizador da relação pedagógica estabelecida sob a cultura e necessidades do grupo. Promovem-se encontros horizontalizados entre educadores-educandos nos quais o professor deixa de ser o profissional do ensino e passa a atuar na perspectiva da aprendizagem, isto é, em cada nova situação de aprendizagem é desafiado a aprender e a ser, também ele, sujeito *do* e *no* ato do conhecimento. Refuta-se nesta tessitura o autoritarismo, o monólogo estéril e a verticalidade das ideias; aulas paralisadas pela burocracia e pela técnica passam de encontros *necrófilos* a ser caracterizados por encontros *biófilos* (FREIRE, 1987) nos quais a postura de educadores e de educandos é de sujeitos cognoscentes que, em comum, almejam atingir a consciência da realidade e nela atuar.

Segundo essa matriz é que Freire, em 1980, reflete, juntamente com uma multidão de supervisores, por ocasião do III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, o ENSE<sup>23</sup>, sobre a educação problematizadora e libertária a ser promovida, também, pela supervisão escolar, mas não por um supervisor, mas por

---

<sup>23</sup> O III ENSE realizou-se em Goiânia, de 20 a 25 de outubro de 1980.

um supervisor-educador. Naquele encontro, ao “pensar junto aos supervisores”<sup>24</sup>, começa desestabilizando e questionando os presentes acerca de várias questões educativas como a do

[...] mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, em que a gente separa quase que milagrosamente (porque, na verdade, não se pode separar), mas em que a gente dicotomiza, por exemplo, a prática pedagógica, a prática educativa, a ação educativa da preparação da ação mesma, em que a gente separa a preparação da ação, da avaliação, em que a gente separa os métodos dos conteúdos e os métodos e os conteúdos dos objetivos (FREIRE, 1982, p. 91).

Para ele,

[...] há uma série de especialidades desta separação. Então, [se têm] os programadores de uma ação, [...] os que atuam e os que avaliam a ação da qual não participam [...] Pensa-se, afinal, mecanicamente, esquematicamente, em vez de dinamicamente. [...] (Idem, ibidem, p. 91).

E continua a motivar a reflexão coletiva ao questionar “[...] qual é a prática do Supervisor Escolar?” “Supervisionar o quê?” “Será que o trabalho do supervisor se dá em distintos pedagógicos, em áreas pedagógicas?” (FREIRE, 1982, p. 92).

Aqui, entendemos que Freire, muito mais do que aguçar nos participantes uma resposta ávida e superficial, quer penetrar na essência da prática supervisora, quer provocar um exercício desvelador das reais concepções educacionais que fundamentam a prática da supervisão, tendo em vista o homem que vem sendo formado nas escolas brasileiras; quer, possivelmente, propiciar um momento para que esses profissionais problematizem e superem uma resposta mecânica e formalizada acerca do quê supervisionam e, ademais, motiva-os a transgredir a visão instrumental, pragmática e reduzida do “ser supervisor”.

E assim, vai construindo um estilo, um arquétipo da práxis supervisora ao afirmar que

[...] no momento em que o supervisor ou supervisora tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática do seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes. Fazendo a indagação de outra forma: eu acho que *não cabe ao supervisor fiscalizar a*

---

<sup>24</sup> Freire, de início, alertou aos supervisores presentes que aquele encontro seria um pensar, um refletir em torno da prática de educadores, e não uma conferência no sentido tradicional. Este “pensar” transformou-se no capítulo intitulado “Educação. Sonho Possível” inserido na obra “O Educador: Vida e Morte”, cujo organizador é Carlos Rodrigues Brandão, publicado em 1982, no Rio de Janeiro, no qual reúne conferências apresentadas no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação.



pontualidade do colega professor, os prováveis equívocos cometidos na prática do seu companheiro professor; mas, pra mim, o que cabe é um esforço de avaliação da prática do educador: *com ele e com os educadores dele* (FREIRE, 1982, p. 93, grifos nossos).

Fica então clarificado por ele qual é a atuação que cabe ao supervisor: envolver-se e vincular-se às práticas escolares, juntamente com os demais educadores, numa dinâmica participativa e não exclusivamente de sobrevisão, de inspeção e de controle, como um agente externo e superiorizado, a qual a hipotética super-visão dissocia-se em visões parciais da realidade e, por isso, visões e práticas favoráveis à reificação, à opressão e ao antidiálogo.

Por consequência, as práticas educacionais bancárias, partem da interpretação unilateral do supervisor, desconsiderando que o verdadeiro supervisor é precipuamente um educador que não só *está*, mas é comprometido com o processo totalizante da educação no exercício da ação *com* os demais educadores e educandos e não *dele* (supervisor) *para* os demais, pois, “[...] a prática educativa deveria ser constantemente avaliada pelo Supervisor *com a professora e com os alunos* daquela unidade. *E as maneiras mais práticas de se fazer isto, a própria prática sugere e a própria prática ensina*” (FREIRE, 1982, p. 93, grifos nossos). Uma prática que o ensina a ser um incentivador do desenvolvimento e valorização de conteúdos e temas próximos à realidade e aos interesses dos educandos.

Freire sustenta que o itinerário metodológico para se vivenciar uma supervisão “com” e não “para” é abstraída da própria prática que, segundo ele, sugere e ensina. Essa adesão concreta se faz a partir de uma postura e uma prática educativa dialógica, conjunta e horizontalizada, construindo uma supervisão voltada para a escola (e não para instâncias superiores) e para às necessidades locais nela inserida. É um exercício polissêmico e comunitário de compreensão da realidade escolar vivida, conducente à superação de uma prática supervisora autoritária, burocrática e fiscalizadora, já que “[...] como educadores nós somos artistas e políticos, mas nunca técnicos” (FREIRE, 1982, p. 96).

Reitera que o supervisor, de antigo fiscalizador, passa a assumir a posição de coavaliador do processo educacional, pois por ser um dos envolvidos, ele também é um dos avaliados, suplantando a ideia de que é um ente inatingível e exógeno à vida escolar, ou ainda, como

[...] quem fica de fora dela [escola] para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela. Só assim tem sentido um trabalho de avaliação, um trabalho de supervisão, enquanto avaliação permanente e não como avaliação enquanto um certo momento da ação (FREIRE, 1982, p. 93).

Considerando a concepção de supervisão exposta por Freire, pode-se reiterar a questão instigadora pela qual ele próprio se utiliza para, talvez, desmitificar o clássico comportamento supervisor:

[...] *até onde é que já fazemos isto e até onde é que devemos e podemos fazer e como podemos fazer?* Quer dizer, abolir na prática a separação destes momentos, e nos incorporarmos, enquanto supervisores, na prática do professor, companheiro nosso. Não devemos fazer dos sujeitos da prática puros objetos da nossa vigilância. Eu insistiria em que a superássemos, se ainda existe essa atitude segundo a qual, como supervisor, nós vigiamos o trabalho do companheiro nosso, professor também. Pelo contrário. Como supervisor, nós nos incorporamos cada vez mais à prática dos professores e avaliamos com eles e com os educandos esta prática (FREIRE, 1982, p. 93, grifos do autor).

Destacamos assim, a perspectiva da supervisão na abordagem libertadora clarificada pelo seu próprio mentor: um serviço de supervisão referenciado no ato educativo e não no ato fiscalizatório, pois para ele o supervisor, comunitariamente, só avalia as práticas educativas, porque em sua gênese é um educador. É, antes de ser supervisor, educador, e isso quer dizer estar a serviço da dinâmica do conhecer, da expressividade do pensar crítico para que os homens se tornem menos desumanos e mais engajados nas diversas expressões e iniciativas da vida social. Destarte, “[...] o papel do supervisor já não pode estar distante deste ato de conhecimento, porque está aí dentro, na relação entre o educador e o educando que está mediada pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1982, p. 95). Isto equivale dizer que o movimento dialético de aprender, impreterivelmente, deve preconizar, centralizar e nortear a prática supervisora subvertendo a antiga e consensual concepção focada privilegiadamente no controle e na inspeção. Mas,

[...] se o supervisor diz: “Não, eu não sou um educador, eu sou um especialista em fiscalizar o educador”, aí então a gente já não pode compreender essa figura estranha do processo educativo. O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: *qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que se está dando na relação

educador/educando. Mas ele não pode decifrar este objeto especificamente seu, sem participar do outro momento, que é aquele momento em que o ato de conhecimento se dá na relação educador/educando. Quer dizer, quando se vê isto dinamicamente, numa lógica formal, é possível separar esses momentos. Bem, mas se é verdade que a educação é isso, e ele é isso, quando eu estou numa classe com crianças, quando eu estou diante da curiosidade fantástica da criança (daí o absurdo de esmagar essa curiosidade, a criatividade, a coragem da invenção), então estes momentos não podem estar separados (FREIRE, 1982, p. 94, grifos do autor).

Vivazmente, Freire propõe um supervisor-educador imerso no ato educativo e na cultura emancipatória, dissociando a consciência e operacionalidade puramente burocráticas que condicionaram os modelos de administração nos séculos passados e que continuam a ecoar no tempo presente.

De igual modo, se, para Freire, o supervisor é precipuamente um educador, ele reitera suas considerações à luz de Marx, ao questioná-lo:

[...] “Quem educa o educador”? *Quem faz esta pergunta ao educador?* Vejam bem, esta é uma pergunta primeira, inclusive de uma filosofia e de uma prática de educação. Ela tem a ver com o trabalho do supervisor. Para mim, ela tem a ver também diretamente com o trabalho dele (FREIRE, 1982, p. 95, grifos do autor).

Com efeito, coexiste para o educador-supervisor a necessidade de educar e ser educado. Nesse enfoque, a ação educativa-supervisora incide, primeiramente, sobre ele próprio ao ser questionado, formado, impelido para situações nas quais possa associar sua autoformação a conteúdos da realidade concreta e problematizante. Esta é originadora de uma coliderança cognoscente comprometida com a libertação e com a transformação da instituição escolar em espaço desvelador da realidade, superando o autoritarismo do antigo supervisor-bancário. Para tanto, passa a desenvolver uma postura de construção pedagógica e política *com* os educadores superando a atuação *para* fiscalizar o trabalho desses. “[...] Por isso é que, na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Podemos, assim, postular que as perspectivas da supervisão na ótica da tendência libertadora estão pautadas na leitura crítica da realidade escolar por um supervisor que é, primariamente, educador e que baliza sua ação numa atitude

dialógica e horizontalizada entre os sujeitos envolvidos no ato educativo, em defesa da libertação e emancipação dos homens.

Na esteira das Teorias Críticas cabe, por fim, discutir a Pedagogia Histórico-Crítica (também chamada de concepção dialética, progressista ou revolucionária) para cotejá-la junto às perspectivas de atuação da supervisão de ensino no panorama da realidade educacional brasileira.

Sintetizada por Dermeval Saviani (1943) e dinamizada a partir de “[...] discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979” (SAVIANI, 2011a, p. 420), quando “[...] começa a assumir forma sistematizada, vai se desenvolvendo e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (SAVIANI, 1994, p. 94). “[...] É uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista” (SAVIANI, 2012b, p. 7), empenhada em “[...] compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (SAVIANI, 2011a, p. 415).

Saviani, influenciado pelas contribuições de K. Marx, F. Engels, A. Gramsci, G. Snyders e de outros autores, “[...] formulou hipóteses para a solução do impasse gerado [no interior de teorias] que mantinham uma separação entre escola e processo produtivo” (GHIRALDELLI, 1994, p. 208). Para tanto, buscou (e vem desenvolvendo) um processo educativo voltado à classe trabalhadora. Sincrônica e visionariamente, tem militado pela superação do capitalismo e da escola tradicional-hegemônica, desinteressada pelas reais necessidades da classe subalterna e, por isso, reiteradora de um saber verticalizado, acrítico e descontextualizado. Balizado em uma perspectiva teórico-metodológica o autor denuncia o saber espontaneizado e não diretivo reproduzido na escola nova, pois,

[...] nessas pedagogias [tradicional e nova] está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas (SAVIANI, 1988, p. 73).

É no intento de superar esses pressupostos que a visão savianista considera a educação como um instrumento de luta constituído a partir de um novo bloco histórico - o do proletariado - que só ascenderá à medida que usufruir de um nível cultural elevado, isto é, do direito à educação que o transportará do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1986).

Partindo dessas revelações, Saviani, explicitou as “[...] insuficiências das teorias pedagógicas liberais, que chamou de não-críticas [e] superou também os crítico-reprodutivistas” (GHIRALDELLI, 1994, p. 205) “[...] a partir de uma análise onde a categoria *luta de classes* se mostra presente objetivamente na realidade e em particular [nos] fenômenos educacionais (Idem, p. 205).

Com base nessas proposições acusativas passa a anunciar uma outra, necessária e emergente tendência educativa, pois, “[...] começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativa, e não apenas fazer a crítica do existente” (SAVIANI, 1994, p. 92). Dessa forma, “[...] uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2011a, p. 402).

Para Pereira e Franciolli (2011),

[...] até a década de 70 não havia, no Brasil, uma teoria educacional que levasse em consideração o ser humano como um sujeito histórico, que aprende a partir da interação social com outros de sua espécie. Fundamentando-se na base marxista, Saviani desenvolveu sua teoria considerando a historicidade do homem (PEREIRA e FRANCIOLLI, 2011, p. 98-99).

Saviani (1994, p. 91) afirma que ao denominar a tendência educacional do final do século XX como “histórico-crítica” procurou reter o caráter crítico articulador face os condicionantes sociais, assim, advoga que as sociedades se desenvolvem historicamente e os homens, em conjunto, estão fazendo história. Ao fazê-la, transformam-se ao longo dos tempos, circunscritos em um processo de produção humana. Com efeito, o pressuposto da crítica advém da ideia de que há profunda interdeterminação entre sociedade e educação em que ambas estão e são, dialeticamente, indissociáveis de modo que prática social e prática educativa são compreendidas no interior de um mesmo discurso e mesmo contexto. Supera, com essa nova proposta, a justaposição mecanicista entre educação e estrutura social,

avertando uma nova moção demarcada pela análise histórica e dialética entre esses elementos. “Por isso essa linha educativa é chamada de ‘progressista’: por acreditar na possibilidade do progresso histórico-social, humano, enfim, do qual o trabalho coletivo é a alavanca básica” (SILVA, 1986, p. 113).

Esta preleção crítica, histórica e dinâmica pauta-se no primado de que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 1994, p. 17-18).

Nesta passagem textual, Saviani considera ser o homem o produtor de sua própria história; ele modifica-a à medida que age sobre si mesmo, sobre a natureza e sobre os demais homens. Neste processo o ato educativo é compreendido por uma dupla determinação: ao mesmo tempo em que aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais influenciam o desenvolvimento educativo e, por extensão, os espaços em que são construídos, como a escola, por exemplo, esse também tem a possibilidade de intervenção nestes mesmos aspectos. Como é o sujeito aprendente o ser principal situado nesta historicidade é a ele que cabe o papel de transformador e interventor dessa mesma realidade.

Nisso é que a tendência progressista se distancia consideravelmente das não-críticas: enquanto estas prescreviam um modelo de homem adaptado aos interesses da classe dominante e, por isso, pouco instrumentalizado para a atitude reivindicatória e revolucionária, a pedagogia histórico-crítica investe na compreensão dos princípios da ordem capitalista e do fenômeno educativo como constituintes e constituídos desta ordem, para, a partir desta consciência, formular e implantar condições de construção e de difusão da ação revolucionária. Isto se dá pelo motivo que os fundamentos estruturais desta tendência condenam a divisão e a desigualdade social e defendem rigorosamente a apropriação da ciência e do saber historicamente produzidos, instrumentalizando a classe subalterna para o engajamento na luta pela transformação da totalidade social, de modo que ação educativa e ação política apresentem-se indissociáveis.

Nessa interlocução entre educação e política, o homem é entendido como um ser de relações que pela transformação da totalidade social intervém sobre a

natureza, possibilitando a prática produtiva; assim, “o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho. [...] Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2011b, p. 8). Dessa forma, toda produção do homem incide na sua própria natureza permeada de finalidades que o caracterizam humanizado e apto à ação educativa.

De acordo com esse panorama, Saviani (1994) nos oferece a definição dessa ação educativa: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1994, p. 24). Depreendemos, aqui, que a produção coletiva da humanidade denomina-se trabalho, e, por conseguinte, ato educativo.

É nesse sentido que Saviani discute, na abordagem histórico-crítica, o processo de produção do homem como ação coletiva, determinada materialmente e correlacionada à educação, como também propõe superar o tipo de ensino projetado exclusivamente à instrumentalização operacional e ao desenvolvimento capitalista. Assim, “[...] não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2002, p.17).

As contradições e os conflitos dessa sociedade subserviente à lógica do capital influenciam a escola, de modo que seus agentes podem posicionar-se favoráveis à marcha das classes populares, propondo-se a transformar a realidade educativa e a sociedade ou podem posicionar-se pela reiteração e reprodução da consciência limitada e inerte, colaborando para a conservação da totalidade social .

Saviani (1985) concebe o homem como ser concreto, histórico, como síntese de múltiplas determinações, que produz e se reproduz nas relações que estabelece com a natureza e com os outros homens, nas relações sociais, excedendo a visão de homem como ser idealizado e metafísico. Este homem é concebido e enraizado nas estruturas sócio-histórico-políticas da realidade material, em cuja dinâmica dialética produz e reproduz a realidade imaterial.

Para essa perspectiva, a escola, como instituição difusora de valores, visões de mundo, sensibilidades, descobertas, conhecimentos é o espaço privilegiado onde conteúdos elaborados, vivos, universais, concretos e presentes na vida social dos

alunos são socializados e construídos. Tem o “[...] papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 1994, p. 97). Para tanto, a instituição escolar

[...] compõe, com os demais segmentos sociais, o corpo geral da sociedade civil. A educação escolar, deste modo, não se confunde com as demais formas de educação (familiar, religiosa, partidária etc.); possui uma especificidade – democratizar sistematizadamente o saber produzido e acumulado historicamente pela Humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais (FUSARI, 1988, p. 23).

É no espaço escolar que se dá a “[...] apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho” (SAVIANI, 1985, p. 39-40).

[...] Essa escola inserida no seio da atividade social global, deverá ser, portanto, o local em que se evidenciem as contradições inerentes às relações intra-escolares e sócio-políticas – o que, até então, fora rejeitado pelas perspectivas tradicional e renovada da educação (SILVA, 1986, p. 120-121).

Com efeito, o ambiente escolar deverá ser propício à realização da síntese concreta entre a participação ativa e pessoal do aluno e a necessária intervenção orientadora do professor, de modo a possibilitar que, através de um processo recíproco, alcancem experiências significativas à transformação social (SAVIANI, 1988).

É difundido, então, nessa corrente, que uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola e não estará indiferente ao que ocorre em seu interior. Mostrar-se-á, portanto, empenhada para um funcionamento qualitativo mediante uma metodologia que possibilite ao educando as condições necessárias à intervenção na realidade social, com vistas a transformá-la radicalmente (SAVIANI, 2013).

Todavia,

[...] se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e prática. O povo precisa da escola para ter



acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 1994, p. 103-104).

A partir da afirmação de Saviani podemos dizer que é predominante nesta perspectiva a

[...] valorização da escola como instrumento de apropriação do saber [como] o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade (LUCKESI, 1994, p. 69).

Destaca, ademais, que o objetivo da escola não é mostrar a face visível da lua, apenas reeditando nela o cotidiano, mas mostrar a face oculta, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se encobrem e disfarçam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012b, p. 2). Por isso, o propósito da escola “[...] não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos [...] é antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde” (SAVIANI, 2012b, p. 2). Este entendimento sustenta que é preciso construir cotidianamente uma escola que “[...] se coloque realmente a serviço dos interesses populares, garantindo a todos um ensino de boa qualidade, baseado em conteúdos significativos – para o aluno e socialmente” (SILVA, 1986, p. 120).

Em virtude disso é possível considerar que a perdurável contribuição da escola crítica consiste na habilitação do aluno para o engajamento na ambiência social, contraditória e desigual, levando-o a comprometer-se historicamente com o fazer político-educacional.

Diante de tais argumentos é que “[...] esta pedagogia procura resgatar a importância da escola, ressaltando o papel da apropriação do saber sistematizado pelos sujeitos sociais, pois é na realidade escolar que esta proposta pode materializar-se” (NASCIMENTO, 2014, p. 222).

Para isso, a pedagogia revolucionária, “[...] longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos,

vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2013, p. 230).

Essa difusão tem por fundamento os conteúdos e os saberes significativos, emanados do contexto histórico, sistematizados na forma de ciência, filosofia e arte, e constantemente redefinidos a partir das ressonâncias das realidades vitais, vez que estas são dinamizadas e não predeterminadas. Não basta, contudo que “[...] os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (LUCKESI, 1994, p. 70). Dessa forma, ato pedagógico e ato político são aparatos de uma mesma dinâmica da história humana.

Para tanto, há a defesa do caráter essencial “[...] da educação escolar na promoção do saber sistematizado, assim, como a finalidade de preparar os sujeitos para o enfrentamento postos pela prática social” (NASCIMENTO, 2014, p. 223), mediante efetiva socialização dos conhecimentos científico, filosófico e estético, desapropriando-os da esfera privada e do domínio da classe dominante e democratizando e generalizando seu acesso (Idem, ibidem, p. 223).

Nesta conjuntura, não há oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma

[...] relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor (Idem, ibidem, 1994, p. 70).

Por conseguinte, a partir do momento que as classes populares e operárias se apropriarem criticamente dos conteúdos históricos e universais poderão utilizá-los como ferramenta para consciência da realidade, pois só conhecendo-a, de modo racional, é possível nela interferir e transformá-la. Este é o enfoque estrutural da pedagogia histórico-crítica.

[...] Não se trata, portanto, de impor dogmaticamente o saber já constituído, ou direcionar ferreamente os passos do educando. Trata-se, sim, de orientar, de abrir perspectivas a partir dos conteúdos, garantindo o seu envolvimento e ligação com a realidade de vida dos alunos (SILVA, 1986, p. 116).

Se no parecer de Saviani a educação é compreendida “[...] como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011a, p. 421-422), podemos cotejá-la como atividade mediadora no interior da prática social global. Caracteriza-se a escola como organização que produz transformações no movimento social instrumentalizada pelo saber científico e sistematizado. É este aparato que subsidiará os sujeitos para superação da sociedade classista, uma visão diferente das teorias crítico-reprodutivistas para as quais à escola cabe tão somente o papel de reprodução social.

Todavia, essa produção pressupõe um fio condutor, um caminho pedagógico a interligar educação e prática social, pois “[...] não se elabora uma concepção sem método” (SAVIANI, 1986, p. 11). Daí a necessidade da elaboração de métodos de ensino que se

[...] situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013, p. 232).

Orientado por esses pressupostos, Saviani (2012b) procurou elaborar uma metodologia que interpretasse a educação como ação mediadora da prática social, de modo que o trabalho pedagógico se configure num processo viário que permita a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. Para tanto, propôs *cinco passos* ou *momentos intermediários*, visando à compreensão da realidade e às condições necessárias para a atuação transformadora da estrutura social. O primeiro momento, segundo Saviani (2013, p. 233), tem por ponto de partida a *prática social* (1.º passo), que é habitual a professores e alunos; todavia, estes indivíduos podem posicionar-se diversamente diante dela, vez que são sujeitos sociais distintos. Logo “[...] o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (Idem, *ibidem*, p. 233), pois,

[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2013, p. 233).

Considerado este requisito progênie, vale destacar que para esta tendência, “[...] o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto” (SAVIANI, 1986, p. 12), de maneira que, neste primeiro momento, os sujeitos envolvidos partem e estão circunscritos num mesmo contexto social, não obstante, cada um, em suas particularidades, expressam posturas e atitudes condizentes com as suas experiências vitais.

Nessa constatação, Saviani (2012b) destaca que ao passo que o professor tem uma visão de síntese (visão melhor articulada acerca de conhecimentos e experiências) da prática social, ainda que precária (provisória, uma vez que neste primeiro momento não tem condições de antecipar os níveis de compreensão dos alunos), o entendimento do discente manifesta-se na forma sincrética (ainda caótica, superficial, confusa, desorganizada, primeiras impressões), por, ainda, não dominar a visão mais irrestrita e ilimitada da realidade (ou seja, mais completa, ampla e superadora do senso comum).

O segundo momento refere-se à *problematização* (2.º passo), caracterizada pela “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 2013, p. 233).

Neste estágio, abstraem-se da dinâmica social conhecimentos, saberes e conteúdos necessários a serem desenvolvidos e apreendidos para, num movimento cíclico, utilizá-los, visando à interpretação e à descoberta solucionadora diante de situações de impasses, pois “[...] quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema” (SAVIANI, 1986, p. 21).

Decorrentemente, o terceiro momento se expressa pela *instrumentalização*, (3.º passo), entendida como a “[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012b, p. 9). Para tal efetivação, ou, para que o aluno seja devidamente instrumentalizado e inserido no movimento social e nele atue intencionalmente faz-se necessário a contribuição da escola e dos educadores para garantir a difusão da cultura produzida historicamente, pois “[...] o respeito à criança não pode ser confundido com uma confirmação romantizada da cultura de origem” (MELLO, 1995, p. 21).

Nessa via metodológica Saviani considera substancial a necessidade de instrumentalizar os envolvidos no fenômeno educativo, mediante a fundamentação de conteúdos relevantes e significativos. Ele alega que

[...] por que os conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. *Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.* [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1988, p. 66, grifos nossos).

Desse preceito emana-se a importância que a Pedagogia Histórico-Crítica atribui à escola, pois esta “[...] tem a ver com o problema da ciência [isto é] o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 1994, p. 25).

O quarto momento é instituído pela *catarse* (4.º passo), termo concebido a partir da interpretação teórica gramsciana da qual Saviani caracteriza tratar-se do “[...] ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012b, p. 9). Nesta articulação “[...] adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2013, p. 233). Esta etapa catártica resulta no processo de ensino e de aprendizagem no qual se vincula a “[...] passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao

professor” (SAVIANI, 1988, p. 82). No momento catártico ascende-se a uma nova mentalidade legitimada e validada quando esta, permeada pela criticidade, se transforma em postura e ação diante da realidade contraditória, disposta e em condições de agir para enfrentar os problemas identificados.

Finalmente, o quinto momento manifesta-se pela retomada da *prática social* como ponto de chegada (5.º passo). Neste percurso cíclico ascendente a concepção de prática social se desloca por meio de uma modificação qualitativa, de modo que os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem reconstróem suas inferências e perspectivas, transpondo-as do senso comum à consciência filosófica, isto é, a uma visão mais orgânica e sintética, superando e alargando os pressupostos cognoscentes do nível inicial, condição indispensável para a atuação consciente e a superação dos problemas.

Contudo, Saviani (2013) esclarece que, mais do que *passos dogmáticos* e justapostos em sequência cronológica, é preferível intitular o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica de “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2013, p. 235). Por assim dizer,

[...] não se deve pensar, porém, que os métodos acima indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não. Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade [de modo que] professor e alunos são tomados como agentes sociais (SAVIANI, 2013, p. 232-233).

Subsidiados por este itinerário metodológico, professor, aluno, diretor, supervisor são agentes concretos e ativos de um conjunto de relações sociais, na especificidade que caracteriza o fenômeno educativo do qual participam. Estas se dão mediante trocas durante a aquisição dos saberes científicos, sociais, culturais em que ambos são partícipes.

Sob esta ótica, o educando, partindo do arsenal das experiências imediatas, avança na construção de aprendizagens substanciais vinculadas à dinâmica social, defrontando-as, reconstruindo-as e ressignificando-as, mediante a imprescindível atuação intencional do professor. Este, subsidiado e guiado pela proposição pedagógica crítica compromete-se com o aluno e o instrumentaliza mediante “[...] ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja

apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos” (SAVIANI, 1988, p. 89), consubstanciado em um currículo situado no tempo e no espaço (um currículo historicizado) para atuação e posicionamento frente às contradições presentes na vida social. Destarte, fica patente a

[...] relação entre dois sujeitos históricos em desigualdades de condições: o educador (adulto, formado, experiente, comprometido, articulado) e o educando, seja criança, jovem ou adulto (trabalhador), em processo de formação escolar. Há uma desigualdade como ponto de partida e uma igualdade possível como ponto de chegada (FUSARI, 1988, p. 24).

Neste panorama pedagógico, Luckesi (1994, p. 71) defende que o papel do adulto é insubstituível, assinalando de igual forma a integração e o envolvimento do aluno no processo. Ou seja,

[...] o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre a própria cultura e a do aluno (LUCKESI, 1994, p. 71).

Para tanto, o professor deve ter consciência que não poderá (no âmbito de uma tendência que seja histórica e crítica) satisfazer apenas as necessidades evidentes, momentâneas e parciais do alunado (como se preconizava na Escola Nova), antes,

[...] buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que se mobilize para uma participação ativa (Idem, ibidem, p. 71).

Dessa discussão vale resgatar o entendimento de Fusari (1988) ao afirmar que nesta relação pedagógica

[...] o educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta. Sendo assim, a educação escolar, dentro de sua autonomia relativa e especificidade, deverá, através do currículo escolar, instrumentalizar o educando para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. E isto ocorrerá quando a educação escolar básica - principalmente a pública - *resultar num trabalho pedagógico que vincule qualidade de ensino com quantidade, articulando,*

*dinamicamente, educador, conteúdo-método e educando* (FUSARI, 1988, p. 24, grifos nossos).

Preconiza-se, assim, nessa tendência a mediação diretiva do professor para com o aluno, de forma que tal diretividade oriente sistêmica e previsivelmente o trabalho escolar, dispondo de momentos nos quais proponha a análise do currículo em confronto com os processos sociais presentes no seio de uma sociedade capitalizada, visando a ampliar tanto as experiências discentes quanto as docentes.

A Pedagogia Histórico-Crítica vem manifestando-se como uma concepção revestida de resistência quanto ao ideário acrítico tão arraigado no contexto educacional brasileiro, pronunciando-se atuante na militância a favor de uma escola que efetivamente transforme a base estrutural da sociedade e, especialmente, instrumentalize as camadas populares para apropriarem-se do patrimônio cultural de que a humanidade dispõe. Esta perspectiva pedagógica tem desenvolvido trabalhos no campo da didática, da psicopedagogia, da educação infantil, das ciências biológicas e em outras áreas do conhecimento no intento de construir uma referência teórico-metodológica ocupada em compreender a realidade educacional como integradora de um contexto global do momento histórico e, por esta via, transformá-la.

Diante desse percurso teórico-metodológico, as concepções da supervisão de ensino são situadas no interior de uma perspectiva educacional que interpreta a luta de classes como atributo presente na realidade e na especificidade do fenômeno educacional, compreendendo a escola como um espaço de embates políticos e pedagógicos, colocando-se como aliada da classe dominada e atuante na superação de uma sociedade e de uma escola de classes.

Essa consciência pedagógica, que é inerentemente política, leva/deveria levar o sujeito supervisor a problematizar o espaço escolar como também a atuação de todos educadores, inclusive a de si mesmo, pois compreende o fenômeno educacional para além dos espaços escolares, visualizando-o num contexto mais amplo da sociedade. Supera, dessa forma, explicações imediatas e parciais, e avança dialeticamente do todo para o particular e do particular para o todo. Admite, para este alcance, que ambos, parte e todo são as faces das mesmas relações sociais. Similarmente, vislumbra a ação supervisora como parte de uma relação



dialética mais abrangente entre ato educativo e (super)estrutura social, justificando, portanto, a existência dessa ação no contexto global que lhe deu origem e função. Isto se processa uma vez que

[...] a educação escolar, como particularidade, totalidade de menor complexidade, é determinada socialmente, mas que essa determinação é relativa, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulse a tendência de superação da ordem burguesa (FARIA, 2007, p. 8).

Para Sanfelice (2008) “[...] o especialista, em geral, é dentre todos os profissionais, o mais desqualificado. É aquele profissional que postado de frente para a floresta, só consegue ver o primeiro arbusto. Sabe tudo sobre o arbusto, mas não vê a floresta” (SANFELICE, 2008, p. 18). E reitera:

[...] o todo necessariamente se constitui pelas partes e é a explicação do mais complexo que explica o mais simples. O mais simples não explica o todo. O especialista [supervisor], portanto, em geral, é um profissional fragilizado face aos desafios da totalidade de um complexo cotidiano, por exemplo, como o da instituição escolar estatal (Idem, ibidem, p. 18).

Neste pressuposto dialético, “[...] o serviço de supervisão escolar é um elemento simples [no sentido de que] não existe sem que antes exista o sistema educacional no qual ele se desenvolve” (ALMEIDA, 1980, p. 3). Desfavorecidos dessa compreensão é que, por décadas, a classe supervisora, envolta pela neutralidade, agiu (e ainda vem agindo) como se sua atuação cumprisse fim em si mesma e como se sua pseudoautoridade sistêmica, suas determinações e ordens bastassem à escola, se, cumpridas a termo. É uma tipologia supervisiva pautada na “[...] utilidade imediata [...] em seu aspecto micro, estritamente dentro dos programas ou sistemas educacionais” (Idem, ibidem, p.11).

Opondo-se a essa tradicional prática e ratificando o posicionamento pela pedagogia crítica, Almeida, (1980) argumenta que a supervisão é

[...] supervisão de alguma atividade, e só em situação particular ela se torna supervisão escolar. Assim sendo, é parte de um sistema educacional cujas características são determinadas pelas condições da época histórica que lhe dá origem (Idem, p. 3).

E acrescenta que

[...] há de se considerar a supervisão escolar como um momento particular de uma totalidade onde todos os momentos parciais se relacionam. A partir daí, saímos do ângulo restrito não só da supervisão, mas também da educação formalizada e, ao mesmo tempo, permanecemos nele, dando ao problema uma perspectiva mais ampla e mais verdadeira (Idem, p. 3).

Essa visão ampliada e crítica permite investigar os fundamentos do movimento educacional e, concomitantemente, da ampla realidade na qual está inserido, excedendo as interpretações simplistas e periféricas para atingir as multifacetadas interdeterminações no contexto de uma sociedade capitalista.

O supervisor de ensino conceptualizado e subsidiado na perspectiva histórico-crítica reconhece que para compreender as contradições da educação escolar faz-se imprescindível a captação do movimento do metabolismo social capitalista. Busca, assim, considerar o exercício da supervisão para além da dinâmica já estabelecida na historicidade da própria profissionalização que, de certa forma, coincide com a historicidade do capital, pois “[...] o capital impacta a educação por meio do Estado” (SANFELICE, 2008, p. 18). Todavia,

[...] para além dos Estados, as Agências - BM, FMI, UNESCO<sup>25</sup> - definem as Agendas dos sistemas educativos de acordo com a lógica que nos coloca na globalização cultural e na mundialização produtiva, embora mantidos na periferia. Então, seria, hoje, por essa razão que se deveria supervisionar o ensino? Seria para eles que o exercício da Supervisão do Ensino estaria a serviço? (SANFELICE, 2008, p. 18).

Nesse questionamento provocador o autor leva os interlocutores a avançar na consciência crítica e propõe a contrainternalização de uma atuação supervisora imediatista e reprodutora dos ideais das agências (inter)nacionais, desafiando-os a vicejar a outro nível de consciência. Propõe, ainda, que se desconfie dos interesses dos organismos dominantes e dos rumos (pragmáticos, utilitaristas) que estes atribuem à educação. É preciso estranhar, suspeitar, presumir de tais interesses para, cabalmente, posicionar-se e intervir.

A perspectiva dialética pressupõe ao supervisor entender e atuar no movimento educacional pelas lentes da contradição (categoria presente também na historicidade da função supervisora). Dessa forma, na similitude do professor crítico,

---

<sup>25</sup> BM: Banco Mundial; FMI: Fundo Monetário Internacional; UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

o supervisor não pode atuar de forma desarticulada, espontaneista e descompromissada, mas, deve-se saber convencido que, para transformar o espaço educacional, precisa desempenhar uma atuação historicizada, segundo a qual as relações de determinação entre escola e sociedade são dialéticas.

Partindo deste desafio o sujeito supervisor rompe com o clássico estereótipo reprodutor da realidade, caracterizada mediante visão parcelada do fenômeno educacional, e passa a ancorar-se na premissa de que para além da interpretação dessa realidade faz-se necessário a prática transformadora.

Ao posicionarem-se dessa forma,

[...] os supervisores buscam afastar qualquer compreensão ingênua concernente ao processar-se de seu trabalho. Objetivam deixar evidente que a superação de entendimentos e modos de agir humano não acontecem de maneira harmoniosa nem do dia para a noite, pois estes se constituem na história, a partir do conjunto das relações sociais que determinam o pensar e o agir humanos (FARIA, 2007, p. 12).

Nessa ascendência interventora, priorizam em seu fazer cotidiano a relação escola-sociedade, como elementos coexistentes e imbricados dialeticamente. Assim suspendem o tipo de operação supervisora calcada apenas em significados singulares, pontuais, factuais e episódicos. Negam-se a atuar pela via de decisões e ordens arbitrárias (aquelas impostas à equipe e que ignoram suas vozes, rendendo-lhe obediência alienada), descontextualizadas e isoladas das bases processuais, mas, antes, orientam-se pela perspectiva socializadora do saber elaborado mediante uma prática diária intencional, planejada e consciente, articulando a supervisão com os problemas concretos da comunidade escolar supervisionada.

Este educador deve exercer sua contribuição de promotor do acesso ao saber elaborado, erudito e, igualmente instrumentalizar a classe desfavorecida com os saberes científicos construídos historicamente (tomado como propriedade privada pela classe dominante) para que, com paridade de recursos e meios, possa usufruir dos bens produzidos coletivamente. Para tanto,

[...] a educação pública precisa cumprir com a função social de elevar a formação humana, possibilitando, aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos que sempre lhes foram negados. A eles, o Estado Capitalista só oferece as primeiras letras, a mínima instrumentação para o trabalho precário. É por isso que aqueles que vivem o trabalho explorado devem se utilizar das instituições públicas como espaço da luta de classes contra a difusão dos interesses hegemônicos do capital e pela educação

que represente de fato uma dimensão da emancipação humana (GOMIDE, 2012, p. 10).

E como o supervisor progressista, crítico e humanizado pode efetivar tal ação?

Saviani detalha que o processo de aprendizagem exige atos de concentração e esforço até que sejam fixados e passem a ser exercidos automaticamente, de modo que a atenção se liberte, não sendo mais necessário tematizar cada ato. “[...] Só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente [...] e isso exige tempo e esforços por vezes ingentes” (SAVIANI, 1994, p. 32). Depreendemos então, que para exercer a ação supervisora crítica, visando à igualdade como ponto de chegada, faz-se necessário cuidar para que docentes e discentes tenham condições de problematizar a realidade vivida, a prática social, para, com o acesso ao saber sistematizado historicamente, possam produzir catarse, condição necessária a uma nova postura no mundo, tornando a escola elemento significativo e operante na definição das relações sociais.

Essas posturas se fazem concretas quando, por exemplo, o supervisor promove o desenvolvimento da consciência crítica e social dos professores em momentos de formação com a equipe escolar, especialmente no tocante a problematização e desenvolvimento do currículo, trazendo a tona questões teóricas e didáticas da prática docente em articulação com a prática social. Coletivamente, o supervisor busca evidenciar, nos momentos de formação, como o modo de produção capitalista polarizou a sociedade e de forma naturalizada reduziu os desprovidos dos bens culturais (alienados) em meros serviços dos abastados (explorados).

Depreendemos, então, que produzir uma atuação comprometida com as classes subalternas faz-se mister uma sólida e sistemática formação intelectual. Acerca disso, Sanfelice (2008, p. 17), ao proferir conferência aos supervisores de ensino<sup>26</sup> sobre a formação profissional necessária para o exercício desta função afirma que só faz sentido a formação profissional do educador se houver unidade

---

<sup>26</sup> Conferência proferida por ocasião do XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, em Águas de Lindóia, SP, de 15 a 18 de abril de 2008.

entre a formação teórica e a formação prática, pois “[...] se prevalece um aspecto sobre o outro, pode ocorrer que uma séria limitação se apresente sobre a possibilidade de uma intervenção consciente na reprodução ou transformação da realidade” (SANFELICE, 2008, p. 17). Presumimos, assim, que ao promover e acompanhar a instrumentalização dos docentes (que, consecutivamente deverá culminar, diretamente, na formação do alunado), elevando-os culturalmente, o supervisor carece, inevitavelmente, de autoinstrumentalização. Isto conduz a um percurso reflexivo que moverá os professores a apropriarem-se do real significado do trabalho docente, avocando conhecimentos teórico-didático-pedagógicos e questões que venham a abalar a supramacia dos conceitos procedimentais e tarefeiros (“como fazer”) e concebam, ascendentemente, os fundamentos teóricos, críticos e historicizados (“o que fazer”, “por que fazer”, “tal feitura subentende a aplicação de *qual ideologia*”) igualmente necessários ao desenvolvimento do trabalho. Este, inexoravelmente, demanda pesquisa, estudo, reflexão e racionalidade crítica.

Todavia, essa incumbência, além de ser altamente laboriosa, tem por finalidade novas interpretações do trabalho pedagógico e da prática social, o que pode despende de um longo caminhar entre espaços e tempos, algo desafiador para esta contemporaneidade individualista, conformada e acrítica.

A crítica atuação supervisora também deve fazer-se presente no que se refere à aplicação do currículo desenvolvido. Ao proporcionar um sólido criticismo junto aos docentes, leva-os a questionar o cumprimento descontextualizado concernentes às diretrizes curriculares, vez que, não raramente, os conteúdos são difundidos e aplicados como um rito cartilhesco, negligenciando a indispensável implementação, aprofundamento e flexibilização face às temáticas da prática social. Ao desconsiderar esta tônica, o currículo reflete os resultados de uma aplicação empobrecida, em migalhas, prestacionada. Disso se obtém, conseqüentemente, a precarização da formação intelectual, ética, estética do alunado e, concomitantemente, a diluição, automatização e desidentificação da profissão docente e da função supervisora.

À luz do que advogou Gramsci (1968), é preciso desenvolver, progressivamente, um processo de formação humana (incumbência irrevogável também ao serviço de supervisão) que contribua e auxilie para que cada cidadão,

cada aluno, cada professor, enfim, cada educador possa se tornar “governante” e, similarmente, possa estar inserido em uma sociedade que o conduza às condições de poder fazê-lo.

Outra possibilidade do fazer supervisor no bojo da perspectiva da pedagogia histórico-crítica se confere, quando este assume um posicionamento criticizado a respeito do ideário de penalização ou gratificação das escolas que, a partir de um conjunto de metas predefinidas e, à semelhança das empresas capitalistas, lança às unidades escolares “medidas transformadas em números”, cobrando-lhes retorno quantitativo. Este cálculo acaba por avocar e promover a competição no âmago do sistema escolar, vez que somente se atingidas, há o recebimento de valores em pecúnia, denominado por bonificação.

Acerca disso, Freitas (2009) nos alerta ao denunciar que como problema

[...] temos os bônus distribuídos por desempenho da escola [...] uma escola que está entre as primeiras, deve ser penalizada com a retirada do bônus? [...] Quais as consequências do bônus para o ânimo dos professores situados em escolas de risco, ao perceberem que nunca conseguem bônus devido ao posicionamento social da escola? Poderá o professor “jogar a toalha” naquela escola e procurar outra melhor posicionada? Como serão as cobranças entre os professores de uma mesma escola? As relações ficarão mais tensas entre os profissionais? Quanta tensão a teia de relações sociais suporta em uma escola? Caminharemos para oficializar escolas que nunca ganham bônus e atendem a pobreza, sendo isso tolerado? (FREITAS, 2009, p. 63).

A equipe supervisora também é convocada a construir respostas a estas questões. O supervisor orientado pela pedagogia histórico-crítica deve se por, prioritariamente, a favor do movimento transformador da escola pública, sendo este materializado em cada aluno, em cada professor, em cada pai, em cada agente escolar, em cada diretor de escola, agindo criticamente e não somente para cumprimento das políticas meritocráticas. Isto equivale dizer que, por vezes, medidas dispostas verticalmente se não interpretadas criticamente e à luz da realidade educacional, pode, sorrateiramente, ir desfigurando a racionalidade crítica e naturalizando o olhar para uma prática supervisora tão somente tarefaira. Aqui, se descuidarem, os educadores podem cair na armadilha alienante que “[...] despessoaliza as relações, determina medidas, emite ordens, exige cumprimentos, ameaça com sanções ou motiva com premiações” (ARENA, 2008, p. 12).

Mediante um ritmo diário robustecido pela intervenção, o supervisor crítico sente-se convencido da necessidade de prover orientações, acompanhamentos e subsídios aos docentes e à equipe de direção e coordenação pedagógica à luz dos “momentos” do método da pedagogia crítica, retratando, então, a sala de aula como um rico espaço de inovação, autonomia, trocas, problematização do real e construção do saber, para além do aspecto técnico-burocrático do exercício da função.

Este processo educativo pode ser evidenciado do nível macro em direção ao micro ou do todo em direção às múltiplas partes, de forma que a prática social seja sempre estabelecida como ponto de partida e de chegada, para, em curto, médio e longo prazo sejam trabalhadas e vivificadas práticas transformadoras e não a repetição involuntária de prescrições e modelos verticalizados. Tal estratégia se justifica vez que o vigente modelo societário e, por conseguinte, educativo urge por alterações.

Assim, comungamos com a postura de Chede (2014), ao priorizar a atuação persistente e localizada do supervisor, pois,

*[...] as mudanças educacionais, para serem significativas e incorporadas às práticas, devem partir da realidade local, ou seja, da própria escola. Quanto mais os supervisores se aproximarem dessa realidade maior o espaço de atuação para que sejam desenvolvidas reflexões, análises críticas e, conjuntamente com a equipe escolar, o apontamento de alternativas para o melhor atendimento dos educandos. É para estes que a ação supervisora deve estar voltada, na garantia de uma aprendizagem sólida, que contemple o acervo cultural produzido pela humanidade (CHEDE, 2014, p. 208, grifos nossos).*

No bojo deste processo há que se colher desta prática os fundamentais problemas e contradições e, a partir deles, autoinstrumentalizar-se e promover a instrumentalização aos demais envolvidos de forma que se maximize o número de agentes aparelhados para a superação dos antagonismos e controvérsias sociais, visando, finalmente a atingir o momento da catarse, a incorporação efetiva dos instrumentos teóricos e práticos viabilizados em elementos operantes de transfiguração social. Esta prática ascendente e catártica tem de implicar em posturas politizadas diante dos conflitos próprios de uma sociedade desigual, de modo que estas imprimam direções crítico-formativas ao processo educacional.

Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. *No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionado-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais* (SAVIANI, 1986, p. 54, grifos nossos).

Este é o ingente e contínuo trabalho do supervisor de ensino subsidiado pelas perspectivas da pedagogia histórico-crítica: captar as contradições do momento presente inseridas na contextura das lutas de classes, transformá-las em motivação para uma prática educativa e política, a fim de que a atuação tenha significado à prática social dos educandos.

Isto posto, o apelo de uma pedagogia revolucionária

[...] centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2013, p. 230).

Ao considerar a proposta inicial deste capítulo em apresentar a correlação entre as principais tendências pedagógicas e as perspectivas de atuação do supervisor de ensino buscamos explicitar posturas teórico-práticas investidas por esses agentes e, ao mesmo tempo, expressar como essas diferentes posturas correspondem (e vem correspondendo) à prática pedagógica por eles desempenhada e alocada numa conjuntura sociopolítica de múltiplas determinações.

Esta análise pretendeu mostrar que, a depender da concepção e perspectiva ideológico-educativa adotada (conscientemente ou não) pelo supervisor de ensino este contribuirá, em sua parcela interventora, ou para a manutenção de uma educação burguesa ou estará a serviço dos interesses das classes subalternas.

Por fim, vale elucidar que as discussões os construtos teóricos presentemente desenvolvidos serão substanciais e imprescindíveis para fundamentar e tonalizar o debate proposto no capítulo seguinte voltado a analisar os TVs da supervisão de ensino de escolas da Diretoria de Ensino de Itapetininga e dos discursos dos supervisores que nelas atuaram durante as décadas de 1960 a 2000. Para atingirmos este objetivo e sistematizarmos as discussões ora demonstradas optamos por apresentar um quadro-sintético que compendiará a correlação entre as



tendências educativas discutidas e as correspondentes perspectivas de atuação do inspetor/supervisor, produzido a partir da síntese dos referenciais teóricos que fundamentaram esta temática, a saber:

**Quadro 3:** Correlação entre as tendências educativas e as correspondentes perspectivas de atuação da Inspeção/Supervisão de Ensino.

Tendências educativas <sup>27</sup>		Perspectivas para a Inspeção/Supervisão de Ensino
Não críticas	Pedagogia Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiscalizador e controlador das atividades educacionais administrativas, técnicas e pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, público e particulares.</li> <li>• Legitimador da estrutura burocrática estatal e personificador da face visível do Estado, ilustre oficial do governo.</li> <li>• Transmissor, reproduzidor e implementador de determinações legais e institucionais/políticas públicas emanadas dos órgãos centrais para o âmbito escolar.</li> <li>• Resguardador e observador da moral, do civismo-patriótico, ordem, asseio, harmonia social, disciplina, perfeição e nulidade de erro, da uniformização das condutas e ajustamentos à estrutura predeterminada para as unidades escolares.</li> <li>• Corretor de desajustes e de falhas (administrativas ou técnico-pedagógicas) face às regularidades educacionais preestabelecidas.</li> <li>• Neutralizador de conflitos e conservador das relações harmônicas mediante manutenção do predestinado.</li> </ul>
	Pedagogia Nova	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorador do padrão educacional, da eficácia e eficiência dos agentes educacionais mediante atuação no processo educativo, visando aos interesses da política socioeconômica (nacionalismo, industrialismo, patriotismo, cruzadas de alfabetização e ensino técnico-profissionalizante).</li> <li>• Instrutor de professores: instruções com foco na aprendizagem, visando ao desenvolvimento de uma pedagogia ativa (estudo do meio social e natural) mediante procedimentos didáticos, novos métodos e novas teorias da aprendizagem.</li> <li>• Orientador e estimulador para que as atividades, relacionamento professor-aluno e o ambiente escolar fossem motivadores e propícios à aprendizagem autônoma (aprender a aprender/fazer) e ativa por meio de recursos diversificados, atividades em grupo, campanhas, brincadeiras, jogos, campeonatos, objetos domésticos.</li> <li>• Orientador e estimulador do “método de projetos”, e do reconhecimento das aptidões dos alunos, das soluções de problemas cotidianos</li> </ul>

<sup>27</sup> Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, por estas não apresentarem uma proposta metodológica ou didático-pedagógica de intervenção educativa e, por decorrência, para a supervisão de ensino, neste quadro as omitimos.

		equivalentes às etapas de desenvolvimento bio-psico-social da criança.
	Pedagogia Técnicista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico especializado em controlar a produtividade, racionalização, funcionalidade, operacionalização, desempenho, planejamento, objetivos, rotinas e protocolos do processo educativo escolar.</li> <li>• Burocrata a serviço da fiscalização do padrão (e padronização) da qualidade do ensino: rendimento escolar, desenvolvimento de técnicas e instrumentos específicos, corretor de deficiências e falhas.</li> <li>• Fiscalizador da aplicação das matrizes curriculares elaboradas pelos órgãos centrais e respectivos registros em documentos próprios, visando ao preparo dos alunos para atuação no mercado de trabalho; parecerista de recursos contra retenção final.</li> <li>• Inspetor e zelador de hábitos, comportamentos disciplinares, condutas cívicas e patrióticas de todos os envolvidos no processo educacional, de alunos a funcionários.</li> <li>• Promotor e/ou ordenador de momentos de esclarecimentos, aperfeiçoamento e cursos para docentes, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino.</li> <li>• Assistente técnico-burocrático a serviço do Delegado de Ensino e, portanto dos órgãos centrais.</li> </ul>
<b>Críticas</b>	Pedagogia Libertadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador-Supervisor a serviço do ato do conhecimento<sup>28</sup>; supervisor “com” e não “para” (resistência ao “supervisor-bancário”).</li> <li>• Incorporador das práticas escolares em contraposição ao estereótipo de sobrevigiador, de inspetor, de controlador e de agente exógeno à vida escolar e coavaliador das práticas educativas das quais também é agente (oposição à ideia: os que avaliam X os que agem/executam<sup>29</sup>).</li> </ul>

<sup>28</sup> “O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: *qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que se está dando na relação educador/educando” (FREIRE, 1982, p. 94, grifos do autor).

<sup>29</sup> “[...] no momento e que o supervisor ou supervisora *tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática do seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes.* Fazendo a indagação de outra forma: eu acho que *não cabe ao supervisor fiscalizar a pontualidade do colega professor, os prováveis equívocos cometidos na prática do seu companheiro professor; mas, pra mim, o que cabe é um esforço de avaliação da prática do educador: com ele e com os educadores dele*” (FREIRE, 1982, p. 93, grifos nossos).

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defensor da educação popular e incentivador do desenvolvimento de conteúdos que valorizem o interesse e a iniciativa dos educandos (prioridade em temas e problemas próximos do ambiente econômico, social, político e cultural vivenciados para além da experiência escolar e da educação bancária).</li> <li>• Promotor, articulador e motivador da relação dialógica (com fins no consenso), de convivências profissionais horizontalizadas, anti-hierarquizadas e polifônicas em contestação às relações monológicas, piramidais e autoritárias.</li> <li>• Animador e participante de estratégias de engajamento comunitário/escolar: debates, atividades em grupos, grêmios, conselhos, associações de bairro por reconhecer-se com um profissional recriador do mundo, em comunhão com outros e não apenas como sujeito expectador.</li> </ul>
	<p>Pedagogia Histórico- Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico e problematizador da realidade concreta, concebendo escola-sociedade como elementos coexistentes, historicizados e intercondicionados.</li> <li>• Considerador/projetor de um processo educativo escolar voltado à classe trabalhadora e reconhecedor das contradições presentes na dinâmica econômico-social capitalista, que se expressa na realidade escolar.</li> <li>• Militante do acesso/difusão (via educação escolar) dos conteúdos culturais sistematizados (para todos, em iguais condições), visando à incorporá-los e viabilizá-los em elementos operantes de transformação social (catarse).</li> <li>• Reconhecedor da educação escolar como particularidade imersa numa totalidade de interdeterminações e embates sociais, econômicos, culturais e históricos, excedendo às interpretações e práticas simplistas, especializadas, parciais e imediatas.</li> <li>• Interpretador da luta de classes como atributo presente na realidade educacional e aliado às classes dominadas, visando à superação de uma sociedade/escola de classes.</li> <li>• Interlocutor de uma consciência crítica que contrainternaliza a prática supervisora tão somente pragmática e utilitarista, nos moldes dos organismos dominantes (inter)nacionais.</li> <li>• Mediador e coordenador de momentos específicos de formação com os educadores e educandos, desenvolvendo questões teóricas e didáticas em articulação com a prática social.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

#### **4 ANÁLISE DOS TERMOS DE VISITA DA SUPERVISÃO DE ENSINO DA DIRETORIA DE ITAPETININGA ENTRE OS ANOS DE 1960 A 2000**

Neste capítulo nos debruçamos, inicialmente, no cotejamento entre os relevantes dispositivos legais que promoveram, caracterizaram e fixaram atribuições ao função/cargo de inspeção/supervisão e as possíveis ressonâncias destes nas práticas cotidianas, mediante a verificação de respectivas (in)validações materializadas em registros nos TVs ora em análise. Seguidamente, pretendemos identificar como as tendências educativas predominantes na periodicidade da pesquisa aparecem no fazer da supervisão de ensino revelado nos referidos registros e a repercussão dessas em âmbito escolar.

Para balizar as pretensões supramencionadas projetamos dois eixos temáticos norteadores da nossa análise: o primeiro condiz com os principais textos legislativos relacionados à inspeção/supervisão publicados entre 1960 a 2000. Desses, selecionaremos os tópicos alusivos às atribuições e competências do inspetor/supervisor, confrontando-os com os excertos registrados nos TVs para, finalmente, esclarecer como as normas legais aparecem (ou não) no fazer desses profissionais e se essas, de fato, legitimaram as atividades supervisivas no recorte temporal da investigação. Nesse movimento, serão demonstradas, num primeiro momento, as legislações que oficializaram e fixaram a função/cargo do profissional inspetor/supervisor e as respectivas constatações dessas nos excertos. Na continuidade, apresentaremos as atribuições fixadas nos textos legislativos, a saber: LDB 4.024/1061, Programa de Assistência Brasileiro ao Ensino Elementar – PABAAE (1957 a 1965), LC 114/1974, Decreto 5.586/1975, Decreto 7.510/1976, LC 201/1978, Decreto 17.329/1981, LC 744/1993, Decreto 39.902/1995 e Resolução SE 53/2000 e, a partir desses textos, as possíveis e respectivas ressonâncias nos registros dos TVs.

Seguidamente explanaremos o eixo relacionado às predominantes tendências educativas não críticas: tradicional, renovada e tecnicista e críticas: libertadora e histórico-crítica. Orientados nas perspectivas para a atuação supervisora coletadas e extraídas a partir de uma síntese analítica de cada tendência (didatizadas no Quadro 3) procederemos a constatação da (in)validação de suas premissas na ação supervisora. As supracitadas perspectivas serão

enumeradas, transcritas e apresentadas em formato de quadros comparativos colimando um eficaz e sistematizado exercício analítico.

#### **4.1 As normas legais e a atuação dos supervisores na Diretoria de Ensino de Itapetininga a partir dos Termos de Visita**

Nos dois primeiros livros de TVs, subclassificados em TV 1a e TV 1b e nos subsequentes, analisaremos os registros referentes às quatro décadas de nossa pesquisa: 1960 a 2000. Desses, selecionaremos os que nos ofereceram expressivas análises e compreensão da dimensão legalista e oficial presente e manifestada em excertos dos TVs lavrados pelos inspetores/supervisores. Vale esclarecer que, para melhor apresentação e visualização dos excertos coletados, ora os exibiremos em quadros comparativos, ora no corpo do texto.

Inicialmente, demonstraremos a oficialidade em torno da fixação e estabelecimento da função/cargo do inspetor/supervisor legitimada pelos seguintes dispositivos legais: a LDB 4.024/1961 e as leis 5.692/71, 114/74, 201/78 e 836/1997, sendo estes cotejados com excertos dos TVs que demonstram o tom de quem está e se faz autoridade no escalão de cargos educacionais.

Em relação à lei de diretrizes e bases, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, João Goulart, tem-se o disposto no artigo 65 da LDB 4.024 de 20/12/1961:

Art. 65. O *Inspetor de Ensino*, escolhido por concurso público de títulos e provas *deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos* demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Com a lei 5.692/71 foi estabelecida a reforma do ensino elementar e secundário, ajustando-os às demandas socio-econômicas, especialmente no que respeita à crescente industrialização e urbanização em âmbito nacional. Essas exigiram modificações no campo educacional, pois se preconizava que instrumentalizando os indivíduos tecnicamente estes teriam melhores condições de oferecer mão de obra qualificada e, assim, alavancar o desenvolvimento econômico do país. Nesse bojo, os ensinamentos são reclassificados em 1.º e 2.º graus e

reformulados, visando aprioristicamente à qualificação da força de trabalho regida pelos ditames do sistema capitalista. Nessa reforma, oficializa-se a função dos supervisores em atendimento às injunções da referida reforma, cabendo-lhes à assistência técnico-pedagógico-administrativa e, simultaneamente, à fiscalização do padrão da qualidade da educação. Particularmente no Estado de São Paulo, colimando ao atendimento e regulamentações da lei 5692/71, a partir de 13 de novembro de 1974, o nome do cargo deixa de ser inspetor escolar e passa a ser designado supervisor pedagógico. Para evidenciar a autoridade e legitimidade imposta ao inspetor/supervisor, autenticadas pelas leis 4.024/1961 e 5692/71 recorreremos aos fragmentos apontados a seguir<sup>30</sup>:

“A fim de entregar as questões para os exames vestibulares ao Curso Normal e Cursos Post. Graduados, estive hoje neste Instituto de Educação. Fui recebido pelo Prof. A<sup>31</sup>, diretor do estabelecimento, com quem deixei as aludidas questões” (TV de 10/02/1962).

“A serviço normal do cargo, como se faz mister diariamente, estou em contacto com êste estabelecimento, onde se localiza a séde da Inspeção do 3.º Distrito da Delegacia do Ensino Elementar de Itapetininga” (TV de 22/06/1964).

“Nesta data visitei esta escola a serviço do cargo e fui recebido pelo Sr. Diretor” (TV de 22/06/1966).

“Em visita hoje neste estabelecimento de ensino. Funciona com toda a regularidade sob a direção do Professor A [Diretor de Escola]” (TV de 28/10/1968).

“Por determinação do Sr Delegado de Ensino Básico estou hoje neste Grupo Escolar de Segundo Grau, dirigido pelo Prof. A (Diretor de Escola), a fim de [...]” (TV de 18/02/1972).

Observamos que a figura do inspetor/supervisor simbolizava o poder e a personificação concreta e aparente do Estado. Este, conforme Gadotti (2003), tinha por função “formar a oficialidade”, característica de alguém que sendo uma autoridade, ao adentrar o espaço escolar trazia consigo a seriedade, exigência de recepção reverente e clima de fiscalização e impessoalidade. O ritual de que alguém deveria recebê-lo, cujo nome seria lavrado durante a escritura (via de regra deveria

---

<sup>30</sup> Ressaltamos que em todos os TVs que aqui transcrevemos manteremos a escrita literal, inclusive em relação à ortografia e construções gramaticais.

<sup>31</sup> Por valores éticos, omitimos os nomes dos envolvidos e das unidades escolares nos registros dos TVs.

ser o diretor de escola) simbolizava o poder discricionário inerente ao cargo exercido.

Nas décadas seguintes verificamos que os textos legais reiteram tratamento direto à inspeção/supervisão, explicitando a necessidade da função. Isso fica estabelecido no Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado, a Lei Complementar 114/74,

Artigo 9.º - A carreira do Magistério é constituída de:

I - cargos docentes, com as classes:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Professor III.

II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

- a) Orientador Educacional;
- b) Diretor de Escola;
- c) *Supervisor Pedagógico* (SÃO PAULO, 1974, grifos nossos).

“A serviço do cargo, estive hoje neste estabelecimento de 1.º Grau (1.ª a 4.ª) séries, que continua sob a direção do professor A” (TV de 07/10/1974).

“Inspeccionando nesta data, funcionava com regularidade sob a direção do prof. A” (TV de 03/04/1974).

“Compareço ao Estabelecimento, sendo recebido pelo professor A, diretor da casa e atendido na secretaria pela professora B, escriturária [...]” (TV de 10/12/1975).

Na Lei Complementar 201/78 a denominação é alterada para supervisor de ensino, no entanto, a oficialidade e autoridade do cargo são mantidas:

Artigo 5.º - Os cargos e funções-atividades adiante indicados ficam integrados nos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

- I - Professor I - SQC- II e SQF-I;
- II - Professor II - SQC II e QSF-I;
- III - Professor III - SQC- II e SQF-I;
- IV - Orientador Educacional - SQC- II e SQF-II,
- V - Vetado;
- IV - Assistente de Diretor de Escola - SQC- I;
- VII - Diretor de Escola - SQC- II;
- VIII - *Supervisor de Ensino* - SQC- II;
- IX - Delegado de Ensino - SQC- I (SÃO PAULO, 1978, grifos nossos).

“Estive hoje nesta unidade escolar, tendo sido recebido pelo seu diretor, prof. A [...]” (TV de 08/10/1985).

Em 1997 é publicado o Plano de Carreira para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação de São Paulo, instituído pela Lei Complementar 836 de 1997, em plena vigência.



Artigo 4.º - O Quadro do Magistério constituído das seguintes classes:

I - classes de docentes:

- a) Professor Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;
- b) Professor Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;

II - classes de suporte pedagógico:

- a) Diretor de Escola - SQC-II;
- b) *Supervisor de Ensino* - SQC-II;
- c) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I (SÃO PAULO, 1997, grifos nossos).

“Nós, Supervisores da Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga: [...], comparecemos no período da manhã na Escola Estadual... Fomos recebidos pela Diretora da Unidade Escolar Prof.<sup>a</sup> A e pelo Vice-Diretor, Prof. B” (TV de 09/08/2000).

Interessante destacar que apesar do percurso decorrido de quatro décadas, é recorrente a explicitação da lavratura do momento da chegada do inspetor/supervisor (parte composicional relativamente fixa do TV), como alguém que se autoanuncia como ilustre visitante, além de ser recepcionado pela maior autoridade na unidade escolar, o diretor de escola ou o vice-diretor. Depreendemos aqui que no ensejo de assinalar quem o acolheu, esta prática também tem a intenção (fiscalizadora) de atestar que o diretor se encontrava na unidade, cumprindo o horário de trabalho predeterminado.

Até o presente momento demonstramos as ressonâncias recuperadas dos TVs condizentes à função/autoridade oficializada que o cargo conferia ao agente inspetor/supervisor, prerrogativa concedida pelos textos legais supramencionados. Doravante, passaremos a discutir a presença ou ausência da correlação entre o disposto nas normas legais e as atribuições/competências desempenhadas no fazer da inspeção mediante constatações nos TVs. Para tanto, iniciamos, retomando o artigo 65 da LDB 4.024/1961.

O referente artigo menciona que “[...] o inspetor de ensino [...] deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 1961) para inspecionar e fiscalizar as unidades escolares distribuídas no setor geográfico a ele atribuído. Estes conhecimentos integrados pelo duo técnico-pedagógico estavam constituídos sob a relevância da tecnicização dos procedimentos, sejam eles administrativos ou didático-pedagógicos, especialmente no que diz respeito à maximização do desempenho educacional, com vistas ao atendimento do ideário de expansão e

universalização do ensino básico durante a década de 1960, mediante a distribuição dos serviços educacionais.

Nas análises dos TVs verificamos que esses conhecimentos, especialmente os de ordem técnica são traduzidos em inúmeras atividades durante a visita, como nos convém destacar<sup>32</sup>:

“Durante a visita constatei que:

- 1- as aulas tiveram início normalmente;
- 2- que a escala de férias já foi enviada;
- 3- que os comunicados 8/63 e 10/63 já foram atendidos;
- 4- que o diretor não gozou férias em janeiro;
- 5- que o planejamento de 63 já foi enviado” (TV de 06/05/1963).

“Movimento: { Matriculados: 569 (336+233);  
Presentes: 525 (309+216);  
Porcentagem de frequência: 92,2

Média por classe: 35,5

Número de classes visitadas: doze (12)” (TV de 29/09/1963).

“Estão matriculados 718 alunos. Presentes hoje: 668 alunos. Porcentagem: 93,03%” (TV de 30/10/1967).

“Porc. de alfabetização: 34,8%

Porc. de promoção da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> séries - 34, 8%

Porc. de promoção da 2.<sup>a</sup> para a 3.<sup>a</sup> série - 67,0

“ “ “ “ 3.<sup>a</sup> “ “ 4.<sup>a</sup> “ - 84,7

Diplomados – 114 dos 127 existentes, o que atesta a porc. de promoção de 89,7%.

A classe de aceleração, organizada em carácter especial alcançou 73,8%” (TV de 14/12/1970).

“[...] Livros de escrituração em ordem e atualizados [...] O saldo da APM conta com um saldo de Cr\$ 6.300,37 depositado na Caixa Econômica Estadual desta cidade” (TV de 07/10/1974).

Percebemos também que os conhecimentos e conseqüentemente as atividades voltadas particularmente à ação pedagógica (aprendizagem dos alunos e a formação didática do professor) se fazem presentes, todavia em número visivelmente inferior<sup>33</sup>:

“Em companhia do senhor diretor percorro as classes do 1.º e 2.º períodos, conversando com as senhoras professoras sobre a marcha do trabalho escolar, palestrando com as crianças, verifico também os cadernos gráficos dos alunos, diário e semanário de lições, livros de chamada” (TV de 30/10/1967).

<sup>32</sup> Periodicidade dos excertos: da LDB de 4.024, de 20/12/1961 a LC 114, de 13/11/1974 (registros de ordem técnica).

<sup>33</sup> Periodicidade dos excertos: da LDB de 4.024, de 20/12/1961 a 13/11/1974 – data de publicação da LC 114 (registros de ordem pedagógica).

“Com o Diretor tratei de diversos assuntos de ordem pedagógica e administrativa [...] Entrega do documento [...] que dispõe sobre sugestões para as atividades de reforço específico em Matemática; posteriormente serão entregues os cadernos complementares” (TV de 23/08/1973).

Sob a égide da legislação que destaca e menciona os conhecimentos técnicos e pedagógicos, percebemos que as atividades desempenhadas tendem e sobressaem no sentido de verificar se os protocolos cotidianos escolares convergem para a obtenção eficaz de resultados educacionais (livros administrativos organizados, levantamento de dados de matrículas, resultados dos exames, número de alunos inscritos, aprovados e reprovados, expedientes encaminhados da unidade escolar para a Inspeção Regional e desta à escola, via inspetor, e demais procedimentos escolares). Os registros que demonstram atuações específicas junto aos professores e alunos (TV de 30/10/1967) são privativos da unidade escolar que abriga também o ensino primário (Livro TV 1b). Inferimos que esses cumprimentos inspeccionais (mesmo em ocasiões diminutas) visam ao alcance metas políticas e educacionais que, nesta década, perpassavam pela intensa moção para erradicar o analfabetismo e a evasão escolar, por meio de programas e campanhas de alfabetização e expansão das escolas primárias.

No início da mesma década são revisados os objetivos oficiais do Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar – PABAE<sup>34</sup> (instalação em 1957; foco no ensino primário), apoiado em acordos entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID)<sup>35</sup> que incluíam referências voltadas à função inspetora, especialmente àquelas associadas ao currículo (obrigações desempenhadas nas escolas, de modo a prestar inspeção precisas e pontuais nas atividades docentes, conteúdos, métodos, processo avaliativo, condutas disciplinares e hierárquicas). Paiva e Paixão (1997), bem como Uczak (2010), nos apontam os objetivos dispostos no acordo que interferem pontualmente nas atividades a serem desenvolvidas pelos inspetores: instituir programa de treinamento em serviço a partir de demonstração novos de métodos e técnicas para professores de escolas normais, elementares e centros regionais; elaborar materiais

---

<sup>34</sup> A duração do programa foi de 1957 a 1965. A partir de 1965 o PABAE transformou-se em Divisão de Aperfeiçoamento do Centro de Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (DAP).

<sup>35</sup> Enquanto o PABAE focava ações educacionais voltadas ao ensino elementar, a CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - visava à elevação do nível secundário. Esta campanha, assinada pelo Presidente Getúlio Vargas, mediante Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, perdurou de 1953 a 1968.

didáticos, tanto para escolas normais, quanto para as elementares; prestar assistência no planejamento e construção de edifícios escolares e na projeção de seu respectivo aparelhamento; selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária (PAIVA, PAIXÃO, 1997, p. 50-51; UCZAK, 2010, p. 43).

Estes objetivos coadunam com as demandas político-educacionais atreladas à emergente necessidade de treinamento de professores em formação nas escolas normais, como os que desempenhavam docência nas escolas de ensino elementar/primário. Destinavam, igualmente, à pretensão de formar multiplicadores junto às bases educacionais, em atendimento às exigências que o próprio programa estabelecia. Essas disposições estratégico-educacionais são notáveis nos registros, conforme podemos constatar:

“Determinei ao senhor diretor o exato cumprimento [...] bem como de Portaria n.º 10, de 3-2-60 que instrue sobre o *processo de seleção dos candidatos interessados no afastamento para fins de estudos em Cursos de Aperfeiçoamento e de Administradores Escolares*.” (TV de 11/02/1960, grifos nossos).

“Determinei ainda à direção do estabelecimento a fiel observância da legislação em vigor no que diz respeito à apresentação de documentos dos candidatos interessados em comissionamentos para fins de estudo” (TV de 24/02/1960).

“Gostei do planejamento das aulas da Prof.<sup>a</sup> A que usa o processo dos quadros sinóticos para Geografia e História” (TV de 06/04/1960).

“Percorri as diversas dependências da casa, que se encontra às vésperas de passar por profunda reforma” (TV de 03/03/1961).

“Visitei as obras do novo pavilhão, destinado ao Curso Primário Anexo” (TV de 20/11/1961).

“Recomendei que os trabalhos de linguagem, no caderno próprio, sejam dados duas vezes por semana. Verifiquei também a maneira como estão sendo ministradas as aulas de geografia, história e ciências *notando que os quadros sinóticos estão sendo seguidos conforme instrução da Delegacia*”. (TV de 23/04/1962, grifos nossos).

“Palestrando com A Sra Professora do 4.º ano D, tive a satisfação de ser informado do resultado da aplicação da *nova técnica* empregada no ensino da linguagem escrita, da qual resultou a aprovação na prova de maio, da totalidade da classe. Isto é o fruto do ‘*Seminário de Estudos*’ levado a efeito em novembro de 1961. Hoje, 7 de junho, estive nesta casa de ensino com o objetivo de *presidir a reunião pedagógica* do mês, *ficando a meu cargo a parte técnica da mesma*” (TV de 07/06/1962, grifos nossos).

“Fiz as seguintes verificações:

- 1) Mapas de movimento de aulas excedentes: Foram elaboradas e encaminhados os mapas em epigrafe, relativos ao mês de agosto p. passado.
- 2) Fichas mod. 501/8: A frequência e as notas de aplicação do primeiro semestre estão registradas nas fichas individuais.  
Recomendações: - Conto com a colaboração do Sr. Diretor para as seguintes:
  - a) Promover ampla campanha de esclarecimento junto aos escolares sôbre a importância das notas de aplicação no cômputo da média final, e da frequência mínima exigida para a prestação da prova final em época própria.
  - b) Esta campanha, estou certo, contará com a participação do ilustre corpo docente da casa [...], principalmente a respeito da elevação da média exigida para a promoção.
  - c) Elaborar, com o concurso do corpo docente, um plano de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista a melhoria do rendimento escolar e as condições locais, valendo-se da elasticidade permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal plano será submetido à apreciação da Chefia de Serviço e, aprovado, será executado no estabelecimento” (TV de 14/09/1962).

“[...] Percorri ainda as demais dependências da casa” (TV de 30/03/1963).

“Na oportunidade participei de uma reunião de professores, quando o assunto principal foi a melhoria do rendimento escolar, em fase do levantamento estatístico das notas do 1.º semestre” (TV de 19/09/1963).

“[...] percorri classes, em número de oito (8); inspecionei dependências” (TV de 23/10/1963).

“A Inspeção Regional irá promover encontros de professores, os quais por intermédio deste formulo o convite. São os seguintes encontros em datas e locais seguintes:

Ciências – em Itu – dia 1-6-64

Português – em Sorocaba – dia 3-6-64

Geografia – em Tatuí – dia 5-6-64

Matemática – em Itapetininga – dia 8-6-64

História – em Itapeva – dia 10-6-64” (TV de 19/05/1964).

“Com a presença dos profs A e B, respectivamente Inspetor Regional e Inspetor do E.S.N.<sup>36</sup>. – setor B, estivemos orientando o Encontro dos Professores de Geografia da região, previamente convidados. Com reuniões nos períodos de cedo e a tarde foram debatidos problemas inerentes à disciplina<sup>37</sup>” (TV de 05/06/1964).

“Visito algumas classes no 1.º período – do 1.º ao 4.º anos e ainda uma classe ainda em formação, funcionando no quintal. Deixo algumas recomendações sobre a situação desta classe, notadamente sobre crianças com idade inferior a 7 anos” (TV de 07/08/1964, grifos nossos).

“[...] Recomendações: [...] 5- Levar ao conhecimento dos profs. de Português, Inglês, Matemática, Geografia e Ciências, que possuem somente autorização federal para lecionar que há necessidade de

---

<sup>36</sup> E.S.N.: Ensino Secundário e Normal.

<sup>37</sup> Vale ressaltar que neste treinamento para professores esteve presente o Sr. Prefeito do município que a sediou.

frequentar o Curso do Cades<sup>38</sup>, de acordo com a circular 12 da I.R. de Itapetininga” (TV de 28/11/1964).

*“Visito todas as dependências do prédio notando prejuízo que trás o funcionamento do Ginásio junto dêste grupo escolar: sanitários, torneiras, janelas, jardim, etc, depredados, além das dependências do prédio estarem acumuladas de material, móveis, etc do referido ginásio”* (TV de 30/05/1966, grifos nossos).

Neste primeiro período analisado (1960 a 1974) verificamos que os dispositivos legais - LDB 4.024/1961, o PABAAE (1957 a 1965) e os interesses político-econômicos influenciaram basilarmente a atuação dos inspetores. Faz-se possível tal conclusão, vez que os TVs demonstram seguimento ordeiro e fiel das demandas expostas na legislação em vigência naquele momento histórico. Todavia, a leitura dos mesmos livros, página por página, demonstra o predomínio de expedientes e procedimentos voltados à tecnocracia em detrimento da assistência direta a docentes e discentes. Observamos ainda, o tom eivado de racionalidade, disciplina e neutralidade política.

A LC 114 de 13 de novembro de 1974, regulamentada pelo Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, provocou alterações na função inspetora/supervisora: primeiramente em relação a denominação do cargo: de inspetor escolar para supervisor pedagógico (artigo 9.º da LC 114/1974) e, concomitantemente, ao catálogo de atribuições/competências (artigo 7.º do decreto 5586/1975):

Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;

II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;

III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível inter-escolar;

IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;

V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;

VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;

VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;

VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;

---

<sup>38</sup> CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

- IX - participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino;
- X - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- XI - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (SÃO PAULO, 1975).

Em franco regime militar, notamos que as incumbências ficam regulamentadas mediante a publicação do referido decreto, na tentativa de uma efetiva e oficial ação supervisora-pedagógica no sistema de ensino, “[...] como justificativa para a ‘modernização’ a ser implementada tanto na estrutura burocrática e administrativa da Secretaria de Educação quanto no modelo de um Sistema de Supervisão, sob o enfoque sistêmico” (CHEDE, 2014, p. 164). Panoramicamente, nesse decreto, enfatizavam-se, as atividades voltadas à avaliação e controle do currículo, sistematização e fluxo das informações entre órgãos centrais e unidades escolares, assistência técnica e treinamentos aos agentes escolares especialmente àqueles responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, correção de falhas administrativas, como também aquele que cumpre e faz cumprir as disposições legais e normativas emanadas das autoridades superiores. A legitimidade das referidas atribuições se dão verticalmente, via nível sistêmico em direção às unidades escolares, visando ao alcance das metas pretendidas. Verifiquemos essas premissas nos próximos excertos<sup>39</sup>:

“Visei os livros de ponto, tendo carminado<sup>40</sup> o ponto da professora A” (TV de 10/12/1975).

“[...] visei o livro de ponto, encontrando-o em ordem” (TV de 17/12/1975).

“Em atenção as recomendações anteriores, quanto ao uso de uniforme dos Srs Professores de educação física, transcrevo o art. 11.º da Portaria n.º 37, de 27/6/1956 da Divisão de Educação Física – Ministério da Educação e Cultura e publicada no Diário Oficial do estado em 6/7/1956 – Pag.57.

Art. 11.º - Do Uniforme –

Os professores de Educação Física, no desempenho das suas funções, deverão usar o seguinte uniforme:

- Sexo Masculino –

a.) Calça azul marinho, com faixa branca, apropriada, ou calção preto;

b.) Camisa branca com meia manga e gola olímpica ou camiseta de regatas;

c.) Sapato de tênis branco ou maratona;

<sup>39</sup> Periodicidade dos excertos: TVs de 05/02/1975: publicação do Decreto 5.586 a 29/01/1976: publicação do Decreto 7510.

<sup>40</sup> Carminado: avermelhado; o que significa escrever com caneta vermelha a palavra AUSENTE na página do Livro Ponto destinada a essa professora.

d.) Meia soquete branca.

- Sexo Feminino-

a.) calção (bombacha) preto e saia azul marinho comprida ou calça azul marinho comprida;

b.) Blusa branca, sem manga ou em meia manga, gola esporte;

c.) Sapato de tênis branco;

d.) Meia soquete branca” (TV de 03/11/1975).

“A finalidade desta visita foi colher dados para informação no ofício do Sr Diretor da IV – DRE de Sorocaba no tocante as causas de evasão e reprova de alunos de 1.<sup>a</sup> série, do ano de 1974. Após verificações feitas foi o processo reformado e remetido à Delegacia de Ensino Básico. Reina absoluta ordem, asseio e disciplina no estabelecimento” (TV de 23/04/1975).

“Neste 1.<sup>o</sup> de Maio, dia do Trabalho, data nacional, assisti, neste estabelecimento, que se encontra sob a direção do prof. A, efetivo, à comemoração festiva da data. Exaltado o seu significado nas palavras do Sr. Diretor, desenvolveu-se o programa, com participação dos alunos, através de poesias e cantos, preparados pelos srs. Professores. E assim acentua-se o sentimento cívico de amor à Pátria, que o trabalho honesto e honrado, o trabalho dedicado, constrói, consolida e engrandece” (TV de 01/05/1975).

Mediante os trechos supramencionados, podemos observar que a contradição que se dá entre a denominação do cargo - supervisor pedagógico - e as respectivas atribuições se repete, também, no fazer supervisivo. Isto equivale dizer que se o supervisor é pedagógico seria (em tese) esta a categoria educacional que deveria centrar sua ocupação; todavia, folhamos termos consoantes com a lista de atribuições a ele firmado: fiscalização e carminagem de livro-ponto (TVs de 10/12/1975 e de 17/12/1975), retransmissão de dispositivos legais (transcrição na íntegra do texto legal, no caso do TV de 03/11/1975), visando ao seu pleno cumprimento (TV de 23/04/1975), fluxo de expedientes e retroinformações entre órgãos centrais e escola (TV de 23/04/1975) e correção de falhas administrativas (TV de 23/04/1975).

É oportuno mencionar a ressonância militarista marcada pelo patriotismo e comemoração de datas nacionais (TV de 01/05/1975), vigilância e controle da disciplina, ordem, uniformização de atitudes e hábitos (TVs de 03/11/1975 e de 23/04/1975). A marca textual de encerramento “observa-se ordem, disciplina e asseio no estabelecimento” é presente no TV de 23/04/1975 e em outros analisados.

Aproximadamente um ano depois, é publicado o Decreto 7510, de 29 de janeiro de 1976, que reestrutura e reorganiza Secretaria de Estado da Educação do



Estado de São Paulo. Nesse são reiteradas as competências contidas no decreto de 1975 e detalhadas mediante ramificação entre área curricular e administrativa aos Grupos de Supervisão Pedagógica, associada a um enfoque sistêmico que abrangia escalão hierárquico de órgãos da SEESP. No entanto, são acrescentados explicitamente vocábulos como “produtividade”, “racionalização dos serviços”, “dados estatísticos”, “desempenho pedagógico”, coadunadas à inspiração técnico-produtivista que consolidava a sociedade brasileira na década de 1970. Transcrevemo-las:

**Artigo 78** - Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:

**I - na área curricular;**

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

**II - na área administrativa;**

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

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

Essas competências serão sinalizadas nos fragmentos dos TVs abaixo relacionados. Considerando totalizar trinta (30) atribuições entre área curricular (treze) e administrativa (dezessete), optamos, neste caso, a elaborar um quadro, associando as atribuições arroladas no artigo 78 e as respectivas atuações assuntadas nos TVs, visando didatizar o cotejamento a ser apresentado:

**Quadro 4:** Ações coletadas dos Termos de Visita correlacionadas às atribuições do Decreto 7510/1976

Atribuições da Supervisão Pedagógica arroladas no artigo 78 do Decreto 7510/1976	Atividades coletadas dos Termos de Visita correlacionadas às respectivas atribuições (período de 29/01/1976 a 28/12/1993 <sup>41</sup> )
<b>I - na área curricular</b>	
a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;	“Estive hoje [...] no sentido de atuar na Monitoria do Projeto Ipê/86’ – Módulo I – ‘Quem quiser que conte outra’ – programa: ‘A Postura do Professor’. O cronograma efetuado foi o seguinte: das 9 horas até 10,20 horas – leitura em grupo com textos das professoras Heloisa Maria Cintra Torres de Carvalho e Fanny Abramovich, da Equipe da CENP <sup>42</sup> – Secretaria da Educação. [...] Depois serão elaboradas determinadas perguntas sobre os textos dados. [...] Das 10,30 até 11,20 horas – respostas das perguntas feitas em forma de Painel de Debates. 11,30 – meio dia – transmissão de programa de televisão, abordando o assunto discutido em sala” (TV de 09/08/1986).
b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;	“[...] com o objetivo específico de dar ciência à direção da unidade escolar, dos termos de Telegrama enviado pelo Exmo Sr. Secretário da Educação à Delegacia de Itapetininga: ‘Solicito determinar [a] toda área [de] jurisdição rigoroso controle [de] frequência [de] professores, considerando frequentes apenas aqueles [que] efetivamente ministrarem aulas. Sua presença [na] Escola, sem exercício docente deve ser considerada falta. Luiz Ferreira Martins – Secretário de Educação” (TV de 18/04/1979).
c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;	“Abordamos diversos assuntos de natureza administrativa e pedagógica, em especial [...] a utilização do questionário onde se revela o nível de adiantamento do ciclo básico, para os casos de transferência; a atribuição de classes e aulas, onde inexistem professores efetivos e servidores disponíveis, deverá ocorrer à remessa para atribuição a nível de Delegacia de Ensino” (TV de 20/09/1984).
d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;	“[...] inicialmente visitei a classe de 1.ª série, [...] ocasião em que observamos o desenvolvimento do projeto ligado a área de Matemática. Posteriormente, embora de forma rápida, visitei a classe da Sra Prof.ª A (4.ª série A) onde conheci o instrumento de avaliação de Estudos Sociais recém aplicado, achando-o conforme ao conteúdo desenvolvido. Aos alunos desenvolvi breve preleção com vistas a incentivar o desenvolvimento de hábito de estudo. Finalizando a visita, <i>participei de reunião para professores I</i> que lecionam no período da manhã, em que o Prof. A desenvolveu palestra, ligada a área de ciências e subordinada ao tema – Aplicação do Método Científico na Escola de 1.º Grau” (TV de 15/03/1983, grifos nossos).
e) informar ou elaborar propostas de diretrizes	“Dirigi-me à classe de 4.ª série, onde, através de exercícios matemáticos, avalei o nível de aprendizagem dos

<sup>41</sup> Em 09/11/1978, o governador do Estado de SP, Paulo Egydio Martins, assina a LC nº 201, intitulada por Estatuto do Magistério Público do Estado de SP. Neste a denominação “Supervisor Pedagógico” passa para “Supervisor de Ensino”, mas não há explicitação de novas atribuições nesta LC. Desse modo, inferimos que as atribuições expressas no decreto 7510/1976 ficaram vigentes, tendo em vista que ao final do texto da referida LC, na lista de leis que foram revogadas não é mencionado o decreto 7510/1976. Justificamos, assim, o cotejamento das atribuições e constatações nos TVs de periodicidade entre 29/01/1976 a 28/12/1993, sendo que é nesta última data que entra em vigor a LC 744/1993, reelaborando as atribuições do Supervisor de Ensino.

<sup>42</sup> CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;	alunos” (TV de 10/06/1991).  “Verifiquei a aprendizagem dos alunos, inclusive chamando-os à lousa, para a escrita de palavras, conforme o nível em que se encontram. Propus, quando oportuno, a realização de exercícios para fixação do aprendido, bem como exercícios caligráficos, tendo as classes já adotado o caderno respectivo” (TV de 05/06/1991).
f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;	“Com o Sr. Diretor, estudamos várias alternativas de solução objetivando a racionalização dos serviços e organização da secretaria” (TV de 13/05/1980).
g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;	“Desenvolvi para os alunos do 4.º Magistério [...] técnicas relacionadas com o Ditado de frações na 3.ª série do 1.º Grau, envolvendo a ‘filosofia’ do Preparo, a técnica da Execução e as estratégias de Avaliação. No final de minha exposição, pedi um trabalho grupal com os alunos, abordando as diversas estratégias da avaliação” (TV de 21/10/1987).
h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;	“[...] na oportunidade juntamente com a Sra Diretora e com o Sr. Secretário estudamos soluções para o problema do desenvolvimento do estágio Supervisionado” (TV de 20/05/1976).
i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;	“Tratei, com o Sr. Diretor, de diversos assuntos, em especial da Deliberação referente ao Magistério, isto é, à Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério [...]” (TV de 12/03/1985).
j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;	“[...] realizei, com os srs. Professores de 3.ª e 4.ª séries, uma reunião onde foram abordados aspectos de ordem pedagógica, em particular, assunto referente à composição escrita. Recomendei, aos srs. Professores a seqüência dos passos do preparo, execução e correção, com comentários e debates, das quais participaram todos os presentes (TV de 20/08/1986).  “[...] faço palestra para os alunos das classes do 1.º ano da Habilitação Específica para o Magistério. Debato com os alunos sobre a carreira do magistério: profissão ou sacerdócio, as ideologias, as discriminações, as falsas idéias sobre a carreira. A profissionalização, reciclagem necessária e constante do educador. [...] A palestra atingiu seus objetivos, os alunos demonstraram vivacidade e compromisso com seus estudos” (TV de 29/05/1993).
l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;	“Estive hoje, neste estabelecimento de ensino [...] com a finalidade de realizarmos um ‘Encontro com Orientadores e Professores de Educação Moral e Cívica’ das escolas da rede estadual de ensino, sediadas neste município” (TV de 18/10/1984).
m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;	“Dei prosseguimento a verificação das turmas de educação física, face a solicitação do Sr. Delegado de Ensino, dando por concluído o trabalho” (TV de 04/05/1983).
n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e	“A fim de participar, como aplicador, da prova de seleção de professores para o CEFAM <sup>43</sup> , estive hoje neste estabelecimento de ensino, [...] Os professores candidatos ao CEFAM, foram distribuídos em duas salas e, a seguir, realizaram a prova, que constam da elaboração de uma proposta de curso, digo, de conteúdo para a 1.ª

<sup>43</sup> CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, instalado em 1989 e extinto no final de 2005, pelo Secretário da Educação, Gabriel Benedito Issaac Chalita.

intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal;	série e dissertação como cada um pretende desenvolver o seu trabalho docente, inclusive a avaliação, devendo ainda fazer abordagens sobre a importância de sua disciplina no currículo e, ainda mais, da importância do ensino público e como vê a formação do professor para o magistério” (TV de 21/12/1988).
<b>II - na área administrativa;</b>	
a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;	”Deixei orientação complementar, relativa ao preenchimento de históricos escolares de ex-alunos do curso de 1.º Grau – Pluricurricular, com base no artigo 16 do Regimento Escolar específico para o referido curso” (TV de 06/09/1979).
b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;	“[...] Tratamos de assuntos de ordem administrativa e pedagógica de conformidade com o que determina o dec. 7.510 em seu art. 62” <sup>44</sup> (TV de 19/01/1978).
c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;	“Ao Sr secretário deixei orientação visando a racionalização e controle do currículo e atribuição de aulas, no próximo ano letivo” (TV de 21/10/1976).
d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;	“Com o Sr Secretário estudamos soluções de ordem prática visando a adaptação da escrituração das fichas da vida escolar dos senhores alunos” (TV de 19/05/1976).
e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações	“Tratei, com o sr. Diretor de diversos aspectos administrativos de ordem oficial, inclusive fazendo considerações sobre a hierarquia das leis, para melhor entendimento das normas legais” (TV de 08/10/1985).

<sup>44</sup> Trata-se de uma visita inspeccional da equipe central do Gabinete do Secretário de Estado da Educação de São Paulo. Os membros, procedentes da cidade de SP, compareceram à unidade escolar para o cumprimento do art. 62 do Decreto 7.510/76, conforme segue:

Artigo 62 - O Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas tem as seguintes atribuições, no âmbito da Secretaria:

I - por meio de suas Equipes Técnicas.

- a) realizar verificações sistemáticas ou eventuais nas unidades administrativas da Secretaria, bem como informar sobre desvios na execução dos planos e suas causas;
  - b) verificar a interpretação e a execução da política educacional do Governo pelos vários níveis administrativos do sistema de educação;
  - c) verificar nas áreas de Administração de Pessoal, Material, Finanças e Transportes o exercício das competências legais e regulamentares;
  - d) fiscalizar o exato cumprimento das obrigações prescritas pelos diversos regimes de trabalho.
  - e) detectar desvios na designação dos elementos dos quadros de substituição especialmente quanto às habilitações específicas para o exercício da docência;
  - f) Investigar sobre medidas disciplinares aplicadas aos alunos;
  - g) verificar quanto à sua adequação e legalidade, o processo de aquisição, armazenamento e distribuição de materiais inclusive gêneros alimentícios;
  - h) fiscalizar as unidades administrativas que realizam as despesas, de forma a assegurar a boa aplicação do dinheiro e valores públicos e criar condições indispensáveis para a eficácia do controle interno e externo;
  - i) Averiguar o desempenho das Associações de Pais e Mestres nas suas diferentes áreas de atuação;
- II - por meio do Setor de Expediente; executar no âmbito do Grupo, os serviços relacionados ao artigo 44.

superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;	
f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;	“[...] participei de Reunião da APM <sup>45</sup> em que foi eleita a Diretoria para o corrente ano letivo [...] notando-se entretanto pequena afluência de sócios” (TV de 03/09/1976).
g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;	“Tratamos, ainda, de alguns aspectos administrativos referentes ao uniforme escolar, à destinação das importâncias arrecadadas pela APM, que devem estar centradas no aluno [...]” (TV de 11/04/1977).  “Na sala do Orientador de Educação Moral e Cívica foram examinados o novo regimento do Centro Cívico Escolar de acordo com o modelo [...], Código de Honra do C.C.E. [Centro Cívico Escolar], livro de registros das atividades do O.E.M.C. [Orientador de Educação Moral e Cívica] e o livro de atas do C.C.E., achando-os todos conforme” (TV de 06/09/1979).
h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;	“Com o Sr. Diretor visitamos várias dependências da escola objetivando conhecer detalhes das reformas porque passa a unidade escolar” (TV de 04/04/1979).  “Objetivo da visita: tratar de assuntos administrativos (Baixa, doação e transferências de material permanente)” (TV de 03/05/85).
i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;	“Tratamos de diversos assuntos, dentre eles a formação de Caixa de Custeio” (TV de 24/06/1993).
j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;	“Na oportunidade [...] providenciamos a montagem do expediente relacionado com a constituição da escola (Projeto de Expansão e Ocupação de rede física – 1980. Com base na orientação expedida pela Delegacia de Ensino em reunião realizada ontem, dia 03/01/80)” (TV de 04/01/1980).
l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino	“[...] tomei as providências necessárias com relação ao Anexo II e tendo em vista a Res. SE 14, de 29/1/93, verificando, classe por classe, a matrícula e as vagas do estabelecimento” (TV de 08/02/1993).
m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;	“Verificamos, também, os gráficos levantados [...] referente ao resultado das avaliações dos alunos, do 1.º bimestre. Finalmente, tomamos conhecimento do resultado das provas da Maratona Cívica, a nível de município [...]” (TV de 01/06/1983).
n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;	“[...] fizemos a análise do desempenho global de alunos concluintes da 8.ª série, dando andamento aos expedientes. Anteriormente já havia estado nesta escola, dia 7, fazendo a análise inicial dessas situações de retenção” (TV de 12/01/1993).
o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;	“Juntamente com o Sr diretor estudamos a situação dos professores da escola (em exercício e afastados) com vistas ao conhecimento inicial das providências necessárias para a exata aplicação do Decreto n.º 14.329 de 29/11/79 e legislação complementar” (TV de 14/12/1979).
p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e	“[...] analisamos cerca de 42 (quarenta e dois) prontuários de docentes em exercício no estabelecimento, deixando com o Sr diretor os ‘documentos de análise’ para as providências necessárias” (TV de 12/09/1979). <sup>46</sup>

<sup>45</sup> APM: Associação de Pais e Mestres.

<sup>46</sup> Nesta data, compareceu à escola uma equipe composta por oito (8) supervisores de ensino. Procederam à vistoria coletiva em diversos setores da unidade escolar.

registros do estabelecimento de ensino;	
q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;	“Tratei com o Sr. Diretor [...], Assistente de Diretor e [...] Coordenadora pedagógica, de assuntos referentes a adaptação e dispensa de disciplinas, de alunos dos cursos de 2.º grau de habilitação específica para o magistério e comum. Estudamos os diversos casos existentes e orientamos quanto as soluções a serem adotadas, sendo de se registrar que as situações já estavam muito bem esquematizadas” (TV de 29/03/1985).
r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino (SÃO PAULO, 1976).	“Na oportunidade realizamos reunião com os funcionários da secretaria com o objetivo de orientá-los a respeito do preenchimento da ficha individual dos alunos e demais atividades relacionadas com o sistema de avaliação e promoção dos alunos” (TV de 18/11/1976).

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

Em síntese, consideramos que não obstante a alteração do nome do cargo, (focalizando [oxalá] o pedagógico) e a proposta de uma supervisão de sistema, não foi possível verificar mudanças basilares no *modus operandi* do supervisor pedagógico; antes, presumimos certa inalterabilidade no estilo e na atuação.

Vale, ainda, ressaltar que adicionadas ao cumprimento das competências, prosseguem e permanecem os registros nos TVs concernentes ao posicionamento favorável e estimulador dos supervisores materializado aos momentos especiais dedicados às comemorações cívicas e à exaltação de personagens da história brasileira. Essa postura é condizente e influenciada, reiteradamente, com as determinações das forças governamentais, tendo em vista que, no mesmo decreto (7510/1976), que define as competências do supervisor pedagógico, designa, também, uma Comissão Estadual de Moral e Civismo, composta por “[...] pessoas dedicadas à causa da educação moral e cívica, possuidores de ilibada probidade e notório valor cultural, observada a representação dos diferentes graus de ensino” (SÃO PAULO, 1976). Há, para tanto, um processo de internalização e fomento da consciência cívico-moral, dissimulando as contradições presentes nas relações sócio-educacionais. Para melhor estabelecermos cotejamento entre a postura adotada pelos supervisores e os registros, convém explicitar as atribuições da referida comissão:

Artigo 164 - A Comissão Estadual de Moral e Civismo tem as seguintes atribuições:

I - assessorar o Secretário da Educação nos assuntos pertinentes à implantação e difusão da Educação Moral e Cívica, no Estado de São Paulo, visando à formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o integral exercício da cidadania democrática, através do fortalecimento dos valores morais e cívicos da nacionalidade;

II - acompanhar o desenvolvimento do ensino e da prática da Educação Moral e Cívica, no Sistema Estadual de Ensino, tendo em vista:

[...]

d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

[...]

i) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho, dos princípios da fraternidade social;

III - zelar, no âmbito estadual, pelo cumprimento da legislação federal, referente ao ensino e à prática da Educação Moral e Cívica;

[...]

V - incentivar a criação e o desenvolvimento de Centros Cívicos nos estabelecimentos de ensino e aprovar-lhes os respectivos estatutos;

VI - colaborar, no âmbito de sua competência, com os órgãos da Secretaria da Educação, no planejamento de cursos, formação e seleção de professores para a consecução dos objetivos do ensino e da prática da Educação Moral e Cívica;

[...]



IX - articular-se com a Comissão Nacional de Moral e Civismo e demais instituições ou órgãos interessados no desenvolvimento da Educação Moral e Cívica (SÃO PAULO, 1976, grifos nossos).

Os TVs a seguir proporcionam a averiguação de uma ação supervisiva profusa e promotora diante dos aspectos relativos à educação moral e cívica:

“[...] estive hoje [...] com a finalidade de participar da comemoração solene da data – 21 de abril [...] desenvolveram-se as festividades, com a participação do corpo docente, discente e administrativo, tendo sido condignamente enaltecida a figura heróica de Joaquim José da Silva Xavier, o mártir da nossa independência” (TV de 21/04/1976).

“Hoje, 31 de março, estive neste estabelecimento, onde assisti às solenidades comemorativas do 13.º aniversário da Resolução de 1964. Às 8 horas [...] houve o hasteamento do pavilhão nacional, concomitantemente com a entonação do hino pátrio. [...] reunidos o corpo docente, discente e administrativo, ouvimos a oração sobre a efeméride [...] que abordava aspectos significativos da Revolução de 1964, que nos trouxe paz e prosperidade. [...] os alunos [...] apresentaram sugestivo jogral [...]” (TV de 31/03/1977).

“Na oportunidade assisti palestra do Prof. A, diretor da EEPG A como parte das comemorações da semana da Pátria, promovidas pela direção da unidade escolar e a direção do Centro Cívico Escolar. Ao ensejo parablenizo a direção da escola e a Sra Orientadora de Educação Moral e Cívica pela feliz iniciativa e ao Sr A pelo brilhantismo da forma como conduziu sua palestra sob o tema ‘As várias formas de Independência’” (TV de 06/09/1979).

Em 9 de novembro de 1978 é publicada a Lei Complementar 201/78. Nesta, uma vez mais é alterada a denominação do supervisor: de “supervisor pedagógico”, passa a ser “supervisor de ensino”; contudo, essa lei não arrola novas atribuições, sendo desempenhadas as mesmas do decreto 7510/76.

Passados cinco anos, o governador Paulo Salim Maluf promulga o decreto nº 17.329, de 14 de julho de 1981; neste há a redefinição e reestruturação das atribuições das autoridades da Secretaria da Educação, todavia, quanto à supervisão de ensino, são reiteradas as competências exaradas no decreto 7510/76<sup>47</sup>, estipulando ínfimas alterações, conforme segue:

Artigo 100- Os dispositivos de Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, a seguir relacionados, passam a vigorar com a seguinte redação:

"II- a alínea p do inciso II do artigo 78:

---

<sup>47</sup> Considerando que a LC 201/78 não elenca novas atribuições à supervisão e o decreto 17.329/1981 apenas suprime/altera algumas palavras (como constatado no artigo 100) que, no geral, não modificaram a atuação do supervisor, não apresentaremos novos excertos dos TVs, tendo em vista que as atribuições são as mesmas apresentadas pelo Decreto 7510/76 e, portanto, já arroladas e discutidas.

"p)- examinar e visar documentos de vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;"

III- a alínea r do inciso II do artigo 78:

"r)- opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.";

Artigo 102- Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente:

I - do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976:

1 - o inciso II e o § 1º do artigo 74;

2 - as alíneas c e o do inciso II do artigo 78 (SÃO PAULO, 1981).

Ao analisar as atribuições delimitadas na vigência do decreto 7510/76 (de 29/01/1976 a 28 de dezembro de 1993, quando da publicação da LC 744/1993), interessa-nos, ressaltar que há uma superabundância de atribuições vinculadas a uma complexidade de competências técnicas, funcionais e operacionais. Essas são assumidas e executadas formalmente nas escolas e escamoteadas pela literatura (neo)tecnicista. Reitera-se o fluxograma de cumprimentos *ipsis litteris*, pragmáticos e consensuais: da cúpula do sistema às Delegacias de Ensino, dessas à supervisão, da supervisão à escola, reafirmando-se a secular dicotomização entre os que planejam (os especialistas) e os que executam.

Outrossim, constatamos ações pontuais (ainda que eventuais/em menor frequência) na área curricular/pedagógica, visualizando registros de visita às salas de aulas e atividades voltadas à formação da equipe administrativa e docente, entretanto, essas reduzem-se à transcrição e reprodução do idealizado pelos ditames centrais e no repasse de métodos e técnicas de ensino preestabelecidos. Todavia, a leitura analítica de cada um dos TVs mostrou que a regularidade e a constância das atividades são depositadas na operacionalização de trâmites administrativos: vistoria de históricos escolares (confrontando-os com os dados dos prontuários dos respectivos alunos para aposição do "visto-confere") e de prontuários de docentes (verificação de diplomas de habilitação específica de 2.º Grau para o Magistério) para, após vistoria, serem encaminhados ao MEC para fins de registro, além de verificação de fichas cadastrais, procedimentos relativos à equivalência de estudos a alunos oriundos de países estrangeiros, adaptações e aproveitamentos de estudos (pois era o supervisor a autoridade que conferia autenticidade aos documentos escolares de alunos concluintes). Convém, ainda, observar que muitos TVs são curtos, concisos e objetivos e, na grande maioria das

visitas, se fixam na verificação de prontuários de alunos concluintes e de Livros de Ponto Docente e Administrativo.

Deste exercício exploratório verificamos que as normas legais vigentes coadunaram-se diligentemente à atuação dos supervisores, na periodicidade de 29/01/1976 a 28 de dezembro de 1993, e estes as executaram no intento de garantir o ideal modernizador e racional do aparelho estatal. Desempenharam o papel de promotores da reforma sistêmica e de cumpridores da agenda técnico-produtivista nas escolas da rede estadual paulista.

Em 1993 é publicada a LC 744 que institui a gratificação de função para o supervisor de ensino. Nesta, o governador Luiz Antonio Fleury Filho não revoga as atribuições arroladas no artigo 78 do decreto 7510/1976 e, por conseguinte, nem as sucintas alterações expressas no decreto 17.329/1981. Todavia, reitera àquelas às seguintes competências:

Artigo 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete:  
I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, *sob pena de responsabilidade*;  
II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993, p. 2, grifos nossos).

Verificamos que há uma reafirmação e revalorização da ação supervisora voltada à fiscalização e a atuação técnica, como fora estabelecida desde a LDB de 1961. Percebemos, também, a forma generalizada pelas quais as atribuições são aqui assentadas: uma ação supervisora impulsionada e ideologizada pela tônica técnico-fiscalizadora deve legitimar as demais atividades (implícitas no texto legal) desenvolvidas pelo supervisor de ensino em nível escolar. Neste contexto, é reiterado o perfil profissional vivificado como um agente de sistema na rede estadual, responsável pelo desenvolvimento educacional e respectivo padrão de qualidade.

Todavia, a novidade (em relação aos dispositivos legais até aqui analisados) é trazida no inciso I do artigo 9.º: “[...] prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, *sob pena de responsabilidade*” (SÃO PAULO, 1993, grifos nossos). Neste artigo fica

expressamente oficializado que, em caso de descumprimento das referidas competências, o supervisor poderá ser avocado à responsabilidade mediante apuração de possíveis irregularidades pela autoridade competente. Nisto constatamos uma das características (neo)tecnicistas, intitulada pela “política de *accountability*”, termo americano que designa dimensões articuláveis entre avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2012, p. 472). Nesta abordagem, “[...] os educadores são chamados não para discutir os fundamentos da educação e sim a prestar contas *accountability* de suas competências” (NOSELLA, 2010, p. 34). Assim, também a supervisão precisa fazer-se adaptável e ajustada à sociedade capitalista.

Passemos a verificar as competências arroladas na LC 744/1993, correlacionadas aos seguintes TVs<sup>48</sup>:

“Tratamos de assunto referente a Del. 3/91 e verificamos os casos de recursos de alunos não se registrando casos de representação necessária da Supervisão. Os casos existentes serão submetidos, inicialmente, aos Conselhos respectivos” (TV de 31/01/1994).

“Verificamos a frequência dos alunos, tendo por base a 3.<sup>a</sup> aula [...]. O levantamento foi feito conforme quadro de levantamento diário de frequência, por classe, adotado a partir de ontem, 30/5. Visitei a classe de 2.<sup>o</sup> Magistério, oportunidade em que conversei com os alunos sobre alguns aspectos da profissão” (TV de 31/05/1994).

“Após algumas considerações administrativas, dirigi-me à secretaria, onde dei início aos estudos referentes à Deliberação 13/84 – CEE<sup>49</sup>, que dispõe sobre a matrícula inicial na 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau, e Deliberação CEE 12/83, com as alterações pela Del. 12/86 e 11/92, fixando normas para o reconhecimento de estudos, feitos no exterior, em nível de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> Graus, estudos esses inerentes a casos concretos existentes na escola. Os alunos, ou seus pais, deverão providenciar documentos, para completar os expedientes” (TV de 15/06/1994).

“Conversei com a Prof.<sup>a</sup> A, de Conteúdo e Metodologia da Matemática, passando-lhe um impresso da divisão bimestral da Proposta Curricular de Matemática – CB<sup>50</sup> à 4.<sup>a</sup> série, solicitando-lhe que abordasse o assunto com os professorandos” (TV de 27/06/1994).

“Nesta noite [...] logo à entrada, recebo reclamações de professores, referente ao não recebimento da GTCN – Gratificação de Trabalho do Curso Noturno. A seguir de mais quatro professores. [...] observando-se holerith anterior de pagamento de professor de Curso Noturno, chega-se a hipótese de que teria havido pagamento a mais, de dupla gratificação, ora sendo descontado. No horário do intervalo, reunidos os professores na sala

---

<sup>48</sup> Periodicidade dos excertos: TVs de 28/12/1993 (publicação da LC 744/1993) a 01/01/1995 (publicação do Decreto nº 39.902).

<sup>49</sup> CEE: Conselho Estadual da Educação.

<sup>50</sup> CB: Ciclo Básico (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental).

respectiva, passei-lhes esta hipótese, após ouvir reclamações veementes de alguns deles, mesmo porque houve notícias de erro de digitação ou preenchimento de impressos velhos. Creio que amanhã o assunto poderá ser suficientemente esclarecido” (TV de 06/07/1994).

“Conforme já determinado pela Secretaria da Educação, demos início, às 9 horas ao sorteio dos candidatos às vagas da 1.<sup>a</sup> série do ensino médio, [...] dado o excesso da demanda. O sorteio foi feito no Salão [...], quase cheio de interessados, e com a participação de mães de alunos da própria escola que já estavam, previamente, com a vaga garantida. Número de alunos sorteados: 484. Vagas: 219. O sorteio terminou próximo do meio-dia, quando ainda houve mais algum tempo de atendimento a alunos e pais interessados em esclarecimentos. Tudo transcorreu em ordem” (TV de 10/12/1994).

Durante quase dois anos (de 28 de dezembro de 1993 – data da publicação da LC 744/1993 a 1º de janeiro de 1995, data que começa a vigor o decreto 39.902) (re)conhecemos, sem indícios de alterações ou notáveis mudanças, o posicionamento habitual da supervisão face ao cumprimento das medidas predeterminadas. Ao ler os excertos acima arrolados, percebemos que há uma despersonalização aparente do sujeito político face às atuações cotidianas; esta leva o especialista a perseverar-se como autêntico executor das implantações preceptoras das instâncias administrativas, fundamentado por um senso singular e esparso.

Em 1º de janeiro de 1995, o Governador do Estado de São Paulo, Mário Covas, auxiliado pela professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, Secretária da Pasta da Educação, sanciona o Decreto nº 39.902. Este altera alguns dispositivos dos decretos 7.510/1976 e 17.329/1981, reorganiza os órgãos regionais da Secretaria de Estado da Educação e expede as atribuições correspondentes às autoridades nele previsto.

A atuação dos supervisores de ensino, a partir do referido decreto, fica instituída mediante o contido no artigo 13:

Artigo 13 - As atribuições das unidades administrativas, extintas pelo artigo 2º deste decreto, ficam distribuídas na seguinte conformidade:

II - as atribuições previstas no artigo 73 do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, serão acrescidas ao artigo 78, do mesmo diploma legal, com a seguinte redação:

"Artigo 78 –

III - supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;

IV - colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;

V - avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;

VI - analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;

VII - assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;  
VIII - opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia;  
IX - dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional (SÃO PAULO, 1995).

Em 9 de maio de 2000, a Secretaria de Estado da Educação, em ação conjunta com o Departamento de Suprimento Escolar - DSE - , publica a Resolução SE nº 53, que dispõe sobre procedimentos relativos à administração e controle de estoques do Sistema Centralizado de Merenda Escolar. Esta estabelece no § único do artigo 11 e no artigo 14, as providências cabíveis à supervisão de ensino, conforme segue:

Artigo 11 - A perda de Merenda decorrente da não observação dos prazos de validade dos alimentos, estocagem incorreta, infestação por insetos/roedores será de inteira responsabilidade do Diretor de Escola, que responderá funcionalmente pelas irregularidades, além de obedecer aos procedimentos de descarte documentados pela Vigilância Sanitária.

Parágrafo único – *Cabe às Diretorias de Ensino orientar a equipe de Supervisores de Ensino para que verifiquem o gerenciamento do Programa de Merenda nas suas visitas às escolas, solicitando apoio do DSE, no que couber.*

Artigo 14 – *Caberá ao Supervisor de Ensino garantir o cumprimento da presente resolução, nos termos do art. 78, II, “b”, do Decreto nº 7.510/76 (SÃO PAULO, 2000, grifos nossos).*

*Artigo 78, II “b”, do Decreto nº 7.510/76: garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores (SÃO PAULO, 1976, grifos nossos).*

Serão as competências do decreto nº 39.902/1995 e as da resolução SE 53/2000 que nortearão o fazer supervisivo até o ano de 2002, quando a Secretaria de Estado da Educação publica o Comunicado SE de 30/07/2002, no qual dispõe sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público<sup>51</sup> de provas e títulos, visando ao preenchimento dos cargos de supervisor de ensino. Sendo assim, nesta última etapa temporal da presente investigação concluímos o cotejamento entre as normas legais e as associações do fazer supervisivo visualizadas mediante os assentamentos. Para tanto, apreciaremos os TVs registrados entre 01/01/1995 (data da publicação do decreto 39.902) a 31/12/2000, porção final do intervalo interino de nossa pesquisa. Tomados

---

<sup>51</sup> O 1º Concurso Público para Supervisor de Ensino foi datado de 1981.

por este parâmetro, o Comunicado SE de 30/07/2002 não será por nós analisado, tendo em vista que excede a periodicidade de nossa pesquisa.

Seguidamente transcreveremos fragmentos dos TVs que incidiram consonantemente com as atribuições expressas pelo artigo 13 do decreto 39.902/1995 e pelos artigos 11 e 14 da Resolução SE 53/2000:

“Verifiquei os casos de retenção de alunos em uma disciplina e das séries finais do ensino fundamental e médio, e também os recursos” (TV de 04/01/1995).

“Tratamos de assuntos relativos às duas *avaliações solicitadas pelos órgãos superiores, avaliação de desempenho da Escola e do Plano Diretor/94, dentro do projeto Escola Padrão*. Iniciamos levantamentos de dados, que abrangem questões de promoção, retenção, evasão, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, HTP, Coordenadores, etc. Os trabalhos deverão, ou melhor, *os dados e os quadros deverão, inclusive junto com o Supervisor, estar preenchidos até segunda-feira próxima*” (TV de 25/05/1995, grifos nossos).

“Confirmamos os horários [de trabalho] do pessoal da direção, dos coordenadores e das reuniões dos professores com as coordenações” (TV de 14/06/1995).

“[...] estive hoje, no período noturno, na EEPSSG A, com o objetivo de vistoriar as classes, para *conferir o número de alunos matriculados e os frequentes*. [...] *O Diretor, que nos recebeu, está assoberbado de trabalho, com falta de funcionários, mas mesmo com esses problemas, a UE<sup>52</sup> está funcionando muito bem*” (TV de 09/04/1996, grifos nossos).

“Na ocasião procurei elaborar a parte do Curso para Secretários, verificando os conteúdos a serem desenvolvidos. O curso será realizado nos dias 11, 13, e 17, para a 1.<sup>a</sup> turma e 19, 20 e 21 para a segunda turma” (TV de 30/05/1996).

“Tendo em vista problemas surgidos em sala de aula, conversamos, na diretoria, com a prof.<sup>a</sup> A, efetiva de Português, procurando ouvi-la quanto as queixas apresentadas pelos alunos. A citada professora foi recentemente removida para este estabelecimento, vinda da Esc. A, [...]. Apresentamos-lhe sugestões para mudança do trabalho docente, visando a manutenção da disciplina e abordagem mais intensa do conteúdo” (TV de 27/08/1996).

“[...] estive na sala da diretoria, analisando os resultados da avaliação do Projeto Escola nas Férias, inclusive após manifestação do Conselho de Escola. De acordo com a Del. 3/91 são promovíveis todos os alunos que ficaram retidos em apenas uma disciplina, por avaliação de desempenho, sendo retidos os alunos que não cumpriram a reposição da faltas” (TV de 07/01/1997).

“Observa-se que a evasão, este ano, está bem menor que a do ano passado, respectivamente 12,32%, sendo [que] o ano passado evolui mais para o final do ano, sido em torno de 44%” (TV de 04/08/1997).

“Abordamos questões referentes aos Projetos de Recuperação, todas da disciplina de Matemática e referentes à séries do Ensino Fundamental – de

---

<sup>52</sup> UE: Unidade Escolar.

5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup>. Fiz algumas considerações sobre os projetos e solicitei, após completados, a devolução da 1.<sup>a</sup> via à Delegacia de Ensino” (TV de 19/09/1997).

“Regular a frequência dos alunos observando-se ordem no prédio. Tratamos de questões relativas à dificuldade de substituições para preencher as lacunas decorrentes de licenças-saúde dos docentes, atenuada nos últimos períodos. Tratamos, ainda, de diversos assuntos administrativo-pedagógicos” (TV de 13/10/1998).

“Participei de reunião com a Diretora com referência a frequência dos alunos, e a rotina escolar (entrada, saída e controle da movimentação de alunos), professores eventuais e a participação da escola nas solenidades comemorativas ao Dia da Pátria” (TV de 06/09/1999).

“Tratei sobre o aproveitamento no 3.<sup>o</sup> bimestre, tendo em vista a reunião de Pais e mestres marcada p/ o dia 22” (TV de 20/10/1999).

“Na oportunidade conversamos a respeito dos projetos pedagógicos e os problemas de aproveitamento e evasão” (TV de 09/11/2000).

“Visitamos [...] para acompanhar o Curso de Informática que está sendo passado a professores (PEB II<sup>53</sup>) da rede estadual” (TV de 09/11/2000).

“Conversamos sobre os cuidados legais que precisam ser observados nas mais diferentes situações escolares, sejam administrativas ou pedagógicas. Um estudo periódico e conjunto de legislação faz-se necessário em razão da atual conjuntura democrática que cobra das repartições públicas, transparência e envolvimento com a comunidade e seus problemas. Há problemas que devem ser encaminhados aos órgãos pertinentes como Conselho Tutelar, a Polícia etc...” (TV de 25/10/2000).

Averiguamos que as atividades desenvolvidas e, por conseguinte, a atuação dos supervisores é, amiudemente, consoante com as normas legais determinadoras das competências: supervisiona, de modo geral, o cotidiano escolar, conforme ilustrado em todos os TVs transcritos (AIII<sup>54</sup>), difunde e implementa as normas emanadas dos órgãos superiores (AIV/TVs de 07/01/1997 e 25/10/2000); avalia os resultados do processo ensino-aprendizagem (AV/TVs de 04/01/1995, 07/01/1997, 04/08/1997, 06/09/1999 e 20/10/1999); analisa dados e elabora alternativas de solução para problemas específicos (AVI/ TVs de 25/05/1995, 09/04/1996 e 13/10/1998); assegura retroinformação ao planejamento curricular (AVII/TV de 19/09/1997); opina quanto à necessidade de treinamento (AVIII/TVs de 30/05/1996 e 09/11/2000; e, finalmente, emite pareceres, realiza estudos e desenvolve atividades relacionadas com a supervisão pedagógica (AIX/TVs de 04/01/1995, 27/08/1996 e 19/09/1997).

---

<sup>53</sup> PEB II: Professor de Educação Básica II (atuação entre a 5.<sup>a</sup> Série/6.<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental à 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio).

<sup>54</sup> A III: Atribuição expressa pelo inciso III do Decreto nº 39.902/1995.



Interessante destacar que a grande maioria dos TVs termina com a expressão descritiva praticamente padronizada e estável: “*a escola funciona normalmente*” ou “*a escola encontra-se em ordem*”. Parece-nos que esta faz parte de um desfecho/arremate do supervisor, muito mais endereçado para o superior imediato (Delegado/Dirigente de Ensino) do que para os agentes intraescolares. Justificamos o respectivo realce, uma vez que nos chama atenção constatar que há ocasiões em que o supervisor menciona questões relacionadas a insatisfatórios índices de evasão e repetência, faltas de professores e infrequência de alunos, sorteio para matrículas em que quase a metade dos inscritos em fase escolar não foi contemplada, dentre outras temáticas e, não obstante, o registro assim é concluído.

Inferimos, neste caso, que as expressões “normal” e “em ordem” se dão no sentido de que elucidam a ordem e a normalidade pelo viés das condições físicas do prédio escolar, ou seja, disciplinar, ordeiro, moderado; e este só pode se dar se os alunos estiverem dentro das salas de aulas. Supomos que tal posicionamento caracteriza-se mediante *vestígios* (ainda não ultrapassados) do antigo inspetor que fiscalizava a ordem e o cumprimento fiel das regras. O “*normal*” em outras acepções/concepções deveria ser *todos* os alunos com direito a vagas, todos efetivamente aprendendo, todos concluindo o ano letivo, professores bem remunerados e tantos outros direitos e *normalidades* educacionais.

Vale, outrossim, ressaltar que mediante a apreciação dos TVs referentes às duas últimas marcas temporais (especificamente de 1995 em diante) há um exponencial incentivo pela prática de desenvolvimento de projetos como modalidade estratégia para formação de professores e para fins pedagógicos, sob a orientação da SEESP, além de notória abertura dessas atividades envolvendo a comunidade do entorno da escola. Constatamos, ainda, além das atividades concernentes a comemorações cívicas (presentes desde a primeira década de nossa análise) ênfase em: oferta de curso de informática para professores, desfiles (e respectivos ensaios) em memória ao aniversário da cidade, projetos intitulados por: “Gincana Cultural”, “Projeto prevenção também se ensina”, “Projeto SMART – Melhoria da qualidade de ensino”, “Projeto Criar”, “Projeto falando de amor”, “Halloween”, palestras com profissionais especializados sobre “Saúde bucal”, “Cuidados oftalmológicos”, “Vestibular em universidades públicas”, “Segurança” com participação da Polícia Militar e Juiz da Infância e Juventude. Essas atividades

foram, de alguma forma, mencionadas pelos supervisores nos TVs por eles lavrados.

À guisa de conclusão desta primeira seção do quarto capítulo, consideramos imprescindível preceder algumas observações e impressões que se evidenciaram, mediante a análise dos dispositivos legais e respectivas induções na atuação dos supervisores de ensino a partir dos registros por eles lavrados nos TVs:

- os dispositivos legais, emanados dos centros administrativos (tanto dos governos federal e estadual), se fizeram presentes ao longo da trajetória histórica da inspeção/supervisão;

- as regulamentações, instruções e roteiros expressos na letra da lei balizaram, de forma direta, autêntica e condizente o comportamento e atuação da supervisão, imprimindo-lhe estilo, valores, concepções e desempenho profissional;

- há uma similaridade, correlação e condicionamento entre a atuação e o desempenho das atividades exercidas, especialmente em nível escolar, com as incumbências que os textos legais impuseram aos inspetores/supervisores;

- ainda que os dispositivos dos textos legais vicejassem para a execução de atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem (mesmo considerando a prevalência em atribuições de cunho administrativo), os registros demonstraram uma tendência (histórica) ao desempenho de ações de natureza tecnoburocráticas. Inferimos que essa característica se deu (e dá) pelo (também histórico) padrão estrutural e sistêmico que definiu a composição dos organismos da administração pública, dentre eles, o sistema educacional;

- observou-se que desde recorte inicial da pesquisa até o final perdurou uma consoante predisposição da classe supervisora em promover e endossar atividades e comportamentos específicos voltados à educação moral, cívica e nacionalista;

- ao cumprir e fazer cumprir as determinações legais hierárquicas, a própria supervisão simbolizou e personificou a aparência estatal, tornando-se, assim, o “patrão” visível e próximo;

- ratifica-se certa transferência e migração, pelo inspetor/supervisor, das particularidades do discurso nomotético para as relações estabelecidas nas

instituições escolares, como também, na formalidade e elaboração dos registros dos TVs;

- ao se autocondicionar ao prescrito legal, o inspetor/supervisor aderiu à mesma concepção/ideário dos respectivos mentores: o consenso e a idealização da realidade, de modo que tais preceitos deveriam ser aplicados e cumpridos prontamente, independentemente das contradições que a própria realidade educacional possivelmente revelara.

Diante do exposto e das observações demonstradas no recorte específico da investigação, focadas na dissonância ou na ressonância e/ou, ainda, na (in)validação das normas legais diante da atuação da supervisão, há que se concluir que de 1960 a 2000, nas escolas pesquisadas da Diretoria de Itapetininga houve notória repercussão dos ditames legais na ação supervisora.

Não obstante, podemos pressupor que o enquadramento das disposições legais na concepção-prática do serviço de supervisão tem perdurado até nossos dias e de alguma forma, (re)ciclando a historicidade desse profissional.

#### **4.2As tendências educativas da supervisão de ensino presentes nos Termos de Visita**

Na última seção deste capítulo analisaremos os TVs pelas lentes das principais peculiaridades das tendências pedagógicas que marcaram as quatro últimas décadas do século XX. Trata-se de um exercício investigativo e radiográfico em que, balizados nos referidos paradigmas educacionais e nas correspondentes perspectivas para a supervisão de ensino (discutido no terceiro capítulo e sistematizado por meio de um quadro-síntese), nos debruçaremos na leitura analítica dos TVs e desta buscaremos apreender as concepções educacionais que subsidiavam a atuação da inspeção/supervisão de ensino na temporalidade em pauta.

Inicialmente, revisitaremos as marcantes perspectivas para a supervisão de ensino apuradas e focalizadas no interior das teorias educacionais não críticas e críticas, conforme Quadro 3. Essas mobilizarão e sustentarão teoricamente nossa

discussão face aos significados recuperados dos registros ao longo dos seis livros de TVs. As perspectivas serão demonstradas pela sigla “P” e a esta acrescentada o numeral que a ordenar (PI, PII, e assim gradativamente).

Importa-nos, ainda, apontar algumas considerações que se tornarão imprescindíveis para que os objetivos desta seção cheguem a termo e, similarmente, para conceder esclarecimentos acerca do processo metodológico adotado:

- as visitas dos inspetores/supervisores de ensino às escolas e, por conseguinte, as consignações das atividades desempenhadas apresentam uma entre tantas outras dimensões do trabalho da supervisão. Todavia, por esta ser sintetizada e arrematada via um secular e sistemático registro - os TVs - optamos centralizar nossa pesquisa no exercício de sua análise, visando a rememorar e a investigar o sentido da prática supervisora contada pelo seu protagonista;

- as datas de início/fim ou permanência das tendências educativas são utilizadas para didatizar e apresentar uma demarcação histórica/temporal; entretanto, um modelo pedagógico não se origina ou se finaliza/desaparece em curto prazo de tempo;

- analisaremos as perspectivas da supervisão no interior do neotecnicismo<sup>55</sup> como vertente e variante da pedagogia tecnicista, especialmente a partir dos anos de 1990, tendo em vista que as características são reassumidas mediante a reorganização do processo produtivo;

- há casos que em um único TV são assuntadas mais de uma perspectiva educacional, sendo estas emanadas de uma mesma tendência pedagógica e, em outros, de tendências distintas entre si.

Para uma prévia localização em relação à periodicidade das tendências pedagógicas orientadoras de nossa pesquisa, apresentamos o quadro a seguir:

---

<sup>55</sup> Discutimos as bases teórico-filosóficas da corrente tecnicista por ocasião do terceiro capítulo.

**Quadro 5<sup>56</sup>:** Periodicidade das Tendências Educativas

Tendências Educativas/Pedagógicas	Décadas anteriores	1960	1970	1980	1990	2000	Décadas iniciais do século XXI
Pedagogia Tradicional	Predominância até 1930	Permanências até início do século XXI					
Pedagogia Renovada	1932 – 1969 Apogeu de 1947 - 1961 <sup>57</sup>	Permanências até início do século XXI					
Pedagogia Tecnicista		1969-1980			Neotecnicismo 1991 - 2001		Permanências até início do século XXI
Pedagogia Libertadora		1960 – 1990 <sup>58</sup>				Permanências até início do século XXI	
Pedagogia Histórico-Crítica		Início: entre final dos anos de 1970 e início de 1980 <sup>59</sup> até início do século XXI <sup>60</sup>					

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

<sup>56</sup> Os referenciais teóricos acerca da periodicidade das tendências pedagógicas foram consultados a partir de Saviani (2011a).

<sup>57</sup> De 1961 a 1969: tempo concomitante entre as decorrências conceituais da Pedagogia Nova e elementos articuladores da Pedagogia Tecnicista.

<sup>58</sup> Para Saviani (2011a, p. 423) a pedagogia centrada na educação popular (Pedagogia Libertadora) perdeu boa parte do vigor, demonstrado na década de 1980; na década de 1990 sua manifestação mais sistematizada foi com a proposta denominada “Escola Cidadã” protagonizada por José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti.

<sup>59</sup> Entre 1982 a 1983, Saviani (2011a, p. 420) articula a primeira tentativa de sistematização da Pedagogia Histórico-Crítica com o artigo “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”; manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica crítica não-reprodutivista.

<sup>60</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica permanece “[...] atuante, ainda que na forma de resistência” (SAVIANI, 2011a, p. 424).

Considerando os objetivos delineados para este capítulo, iniciaremos apresentando as perspectivas da supervisão inerentes à tendência educativa tradicional.

Em termos de periodização, Saviani (1985) enfatiza que a tendência tradicional predominou, avidamente, de 1554 a 1930, sob a inspiração de um difundido mote: a escola como redentora da humanidade. Todavia, há consenso de que as características que a sustentaram produziram e têm produzido (ao longo dos séculos XIX, XX e XXI) recorrentes inspirações e influências no cenário educacional, não obstante, sendo percebidas e retratadas concomitantemente com outras tendências que temporalmente foram se difundindo no cenário nacional.

Iniciamos nosso trabalho perscrutador, sondando nos registros evidências ou ausências atinentes às perspectivas para a supervisão no interior da tendência pedagógica tradicional que confirmassem nossa hipótese inicial. Foi, assim, possível localizar e recuperar excertos que assinalaram o fazer conceito-postural do inspetor/supervisor. A seguir, utilizando-se de um quadro associativo, transcreveremos as perspectivas e os respectivos registros que as evidenciaram.

**Quadro 6:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Tradicional.

<p><b>Teorias educacionais Não Críticas</b></p> <p><b>Tendência Tradicional</b></p> <p>1554 a 1930 Permanências até início do século XXI</p> <p><b>Perspectivas para a Supervisão de Ensino</b></p>	<p><b>Fragmentos coletados dos Termos de Visita</b></p>
<p>PI<sup>61</sup>: Fiscalizador e controlador das atividades educacionais administrativas, técnicas e pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, público e particulares.</p>	<p>“[...] Nos exames de admissão se inscreveram 205 logrando aprovação 182 alunos” (TV de 30/12/1963).</p> <p>“[...] Tomar conhecimento e colocar em prática o Comunicado D.E. N.º 41 (D.O. de 12-6-65) referente a venda e pesquisa de livros” (16/06/1965).</p> <p>“[...] Prestaram exames 284 candidatos e lograram aprovação 135, apresentando uma porcentagem de 47%” (TV de 15/12/1965).</p> <p>“[...] deixo as seguintes instruções: 1-Feito o levantamento estatístico das notas bimestrais (1.ª) da cadeira de Biologia, do 2.º Normal (A-B-C) constatamos que somente 12,7% obtiveram média de aprovação. O índice é realmente merecedor de um estudo firme e de providências urgentes por parte da direção, junto aos alunos e o professor da disciplina. 2- Havendo inúmeros pedidos de transferência para outras escolas congêneres, talvez ocasionados pelas notas baixas da referida disciplina, cabe a direção rete-los até que se encontre as causas do desequilíbrio nas notas [...] A direção está marcando as sabatinas [...]” (TV de 27/05/1966).</p> <p>“Conversei com o Sr Diretor sôbre vários assuntos administrativos, inclusive no que diz respeito ao Grupo de Reforço Específico, embora não funcionando neste estabelecimento por falta de sala ociosa, deverá no próximo ano ser providenciada uma solução, dado a importância do curso” (TV de 07/10/1974).</p> <p>“[...] em atendimento a solicitação do Sr. Delegado de Ensino realizei o levantamento da frequência dos alunos e elaboração do horário escolar [...] Pude observar que a chamada de alunos está sendo realizada através de lista de presença, em cada uma das aulas previstas no horário. Segundo informações fornecidas pela direção, em algumas classes dos últimos anos dos cursos de 2.º grau, a frequência até esta data tem sido nula. Deixei orientação no sentido de que as referidas faltas sejam consignadas nos Diários de Classe e na primeira oportunidade seja levada a efeito campanha de esclarecimento entre os alunos sobre a importância da frequência as aulas, face os</p>

<sup>61</sup> Visando a um procedimento analítico, sintético, sistematizado e didático, optamos por enumerar as perspectivas coletadas pela sigla P e a esta apensar o numeral que a ordena e assim sucessivamente (PI: Perspectiva I, PII, PIII...).

	<p>dispositivos legais que orientam o sistema de avaliação e de promoção, nos termos do Regimento Escolar” (TV de 05/03/1981).</p> <p>“Verifiquei a aprendizagem dos alunos, inclusive chamando-os à lousa, para a escrita de palavras, conforme o nível em que se encontravam. Propus, quando oportuno, a realização de exercícios para fixação do aprendido, bem como exercícios caligráficos, tendo as classes já adotado o caderno respectivo” (TV de 05/06/1991).</p> <p>“Verifiquei o material adquirido pela U.E. com as verbas de M.C. e D.M.P.P. que está de acordo com as Notas Fiscais” (TV de 27/07/2000).</p>
<p>PII: Legitimador da estrutura burocrática estatal e personificador da face visível do Estado; ilustre oficial do governo.</p>	<p>“Recomendações: Aplicação imediata da Resolução do C.E.E., sob o n.º NI – GP. n.º 3-64, publicada em 13-3-64” (TV de 21/03/1964).</p> <p>[...] Caso haja necessidade de aulas de reposição, cabe a direção solicitar imediatamente, com início em setembro. O plano deverá ser elaborado de forma a evitar acúmulo de aulas e despesas ao Estado” (TV de 09/08/1966).</p> <p>“A finalidade desta visita foi colher dados para informação no ofício do Sr Diretor da IV – DRE de Sorocaba no tocante as causas de evasão e reprova de alunos de 1.ª série, do ano de 1974. Após verificações feitas foi o processo reformado e remetido à Delegacia de Ensino Básico” (TV de 23/04/1975).</p> <p>“Tratei, com o sr. Diretor de diversos aspectos administrativos de ordem oficial, inclusive fazendo considerações sobre a hierarquia das leis, para melhor entendimento das normas legais” (TV de 08/10/1985).</p> <p>“No salão assistimos a teleconferência promovida pela Secretaria de Educação com a participação da Prof.ª Rose Neubauer, Secretária da Educação, e as Coordenadoras da CENP, CEI e COGSP. Foram tratados de assuntos referentes a filosofia da Secretaria e dos projetos das pastas, respondidas questões formuladas, via fax [...]” (TV de 07/02/2000).</p>
<p>PIII: Transmissor, reprodutor e implementador de determinações legais e institucionais/políticas públicas emanadas dos órgãos centrais para o âmbito escolar.</p>	<p>“Determinei ao senhor diretor o exato cumprimento da Portaria n.º 2, de 14-1-60 que completa instruções para a realização dos exames de admissão ao curso do ensino Normal, bem como de Portaria n.º 10, de 3-2-60 que instrue sobre o <i>processo de seleção dos candidatos interessados no afastamento para fins de estudos em Cursos de Aperfeiçoamento e de Administradores Escolares</i>” (TV de 11/02/1960, grifos nossos).</p> <p>“Devendo ser realizados exames de admissão, nos dias 1, 2 e 3 do corrente, ao Ginásio Estadual de A [cidade], recém-criado e não contando, ainda, com corpo docente, pelo presente convoco os professores A (Matemática) e B (Português) para fazerem parte da banca examinadora, que já anuíram do convite. Trata-se da presente convocação, além de um trabalho relevante, de serviço público obrigatório” (TV de 01/04/1964).</p> <p>[...] A direção deverá cumprir, imediatamente, o dec. 45.390, de 13-10-1965, D.O. de 15” (TV de 27/10/1965).</p> <p>[...] estudamos a situação dos professores da escola (em exercício e afastados) com vistas ao conhecimento inicial das providências necessárias para a exata aplicação do Decreto n.º 14.329 de 29/11/79 e legislação complementar” (TV de 14/12/1979).</p>



	<p>“A serviço da Delegacia de Ensino, estive nesta noite, às 21:05 horas, para, pessoalmente, fazer entrega da Circular n.º 87/80 da Delegacia de Ensino de Itapetininga, cujas providências são urgentes, nesta escola” (TV de 12/05/1980).</p> <p>“Conforme já determinado pela Secretaria da Educação, demos início, às 9 horas ao sorteio dos candidatos às vagas da 1.ª série do ensino médio, do inciso III, dado o excesso da demanda. O sorteio foi feito no Salão [...] quase cheio de interessados, e com a participação de mães de alunos da própria escola que já estavam, previamente, com a vaga garantida. <i>Número de alunos sorteados: 484. Vagas: 219.</i> O sorteio terminou [...] quando ainda houve mais algum tempo de atendimento a alunos e pais interessados em esclarecimentos. <i>Tudo transcorreu em ordem</i> (TV de 10/12/1994, grifos nossos).</p> <p>“Tem por finalidade a visita acompanhar a reposição de aulas, conforme Resolução 61/00” (TV de 12/07/2000).</p>
<p>PIV: Resguardador e observador da moral, do civismo-patriótico, ordem, asseio, harmonia social, disciplina, perfeição e nulidade de erro, da uniformização das condutas e ajustamentos à estrutura predeterminada para as unidades escolares.</p>	<p>“Encontrei a escola funcionando normalmente e tive o ensejo de constatar a ordem e a disciplina reinantes” (TV de 06/10/1960).</p> <p>“Todas as demais atividades em ordem, não havendo de irregular a constatar” (TV de 30/12/1963).</p> <p>“Na ausência do senhor diretor, percorri as classes do primeiro período [...] Tive oportunidade de conversar com as professoras e alunos, verificando os livros de chamada, diários e semanários de lições e ainda os cadernos gráficos dos alunos. Segue normal o desenvolvimento do ensino” (TV de 30/05/1966).</p> <p>“Visito hoje este estabelecimento de ensino, com a finalidade de estudar a formação das classes e sua distribuição nos 3 períodos. Não tendo encontrado o senhor Diretor, fui atendido gentilmente pela professora responsável (do 3.º período) pelo funcionamento na ausência do diretor. Verifico então que estão funcionando classes de 1.º grau no 1.º e 2.º período, o que motiva solicitar ao senhor diretor oficiar ao senhor Delegado de Ensino, justificando os motivos dessa medida, visto haver uma circular da Delegacia que pede fixarem as classes de 1.º grau num só período” (TV de 14/02/1967).</p> <p>“Asseio razoável e à vista de grandes sacrifícios da administração” (TV de 16/09/1970).</p> <p>“Com o Sr Diretor tratei de diversos assuntos [...]</p> <p>a) Comemoração da Semana da Pátria: considerações sobre o Com.<sup>62</sup> SE 17, pub. a 18/08/73, referente do assunto, e especificamente sobre a participação do estabelecimento no desfile a ser realizado a 7 de setembro” (23/08/1973).</p> <p>“Confirmamos os horários [de trabalho] do pessoal da direção, dos coordenadores e das reuniões dos professores com as coordenações” (TV de 14/06/1995).</p> <p>“Na oportunidade conversamos a respeito das Normas de Convivência” (TV de 14/11/2000).</p>

<sup>62</sup> Com. SE: Comunicado da Secretaria da Educação.

<p>PV: Corretor de desajustes e de falhas (administrativas ou técnico-pedagógicas) face às regularidades educacionais preestabelecidas.</p>	<p>“Visei varios livros de escrituração; o de matrícula estava com falta de algumas idades de alunos recentemente matriculados na classe de emergência” (TV de 06/04/1960).</p> <p>“Verifiquei a instalação das classes iniciais de todos os cursos. A única classe de 1.<sup>a</sup> série do 2.<sup>o</sup> ciclo, <i>tipo “B”</i>, foi instalada com 17 alunos. Seis dêles não estão frequentando com assiduidade” (TV de 27/03/1962, grifos nossos).</p> <p>[...] Recomendo: [...] 4- Justificar junto a Inspecção Regional o motivo pelo qual não foi instalado o Curso de Preparatórios” (TV de 27/04/1963).</p> <p>“Aconselhamos [...] o Sr. Diretor a assistir aulas, para sentir as causas do baixo rendimento apontado” (TV de 13/08/1963).</p> <p>“Recomendações: [...] 5- Os alunos que prestaram exames de adaptação e que foram reprovados proceder a eliminação” (TV de 19/09/1963).</p> <p>“Processa-se a remodelação da Secretaria, fato que se fazia necessário e louvo neste termo” (TV de 26/02/1964).</p> <p>“Na presença do Sr Diretor inspecionei esta escola. Devolvendo o horário dos funcionários para ser reformulado, tendo em vista o que segue [...] (TV de 29/04/1966).</p> <p>“As classes, no presente ano letivo ficaram assim organizadas: 4 classes de 4.<sup>a</sup> série com alunos <i>médios e bons</i>; 4 classes de 3.<sup>a</sup> série com alunos <i>médios e bons</i>; 4 classes de reais alunos de 2.<sup>a</sup> série e 5 classes de recuperação (portanto, 9 classes de 2.<sup>a</sup> série); 4 classes de 1.<sup>a</sup> série (novos alunos) (TV de 16/09/1970).</p> <p>[...] Após verificações feitas foi o processo reformado e remetido à Delegacia de Ensino Básico” (TV de 23/04/1975, grifos nossos).</p> <p>[...] orientei os professores na parte de alfabetização, pois, que ela deve ser feita em dois anos tratando-se <i>de crianças normais; e, as lentas serão alfabetizadas em três anos</i>” (TV de TV de 23/04/1975, grifos nossos).</p> <p>[...] em sua sala, [do Diretor] [...] foi chamada a prof.<sup>a</sup> A, que ministra aulas nesta casa, face às reclamações que chegaram à Delegacia de Ensino, com referência a sua maneira de tratar os alunos e os procedimentos quanto à avaliação bimestral [...]” (TV de 05/05/1980).</p> <p>“O motivo da visita é o de colher uma informação escrita do Diretor de Escola, a respeito da atribuição de aulas de Português feita a professores eventuais, sem ter sido oferecidas primeiro aos docentes da casa” (TV de 17/10/2000).</p>
<p>PVI: Neutralizador de</p>	<p>“O motivo da visita se prende ao fato do remanejamento de alunos da 1.<sup>a</sup> Escola Mista Municipal da Vila A. Em contato hoje pela manhã com o pessoal da Vila, há grande oposição em todos os sentidos para o envio de crianças a este grupo escolar, alegando-se uma série de</p>

<p>conflitos e conservador das relações harmônicas mediante manutenção do predestinado.</p>	<p>razão, algumas aceitáveis. Pelo entendimento do pessoal com o Sr Prefeito Municipal e respectiva assessoria de educação, ficou deliberado a instalação de mais uma unidade escolar municipal, satisfazendo os interesses de ambos, não afetando em nada o efetivo da casa [...] Há organização, disciplina e asseio em todo o estabelecimento” (TV de 21/02/1974).</p> <p>“Tendo em vista problemas surgidos em sala de aula, conversamos, na diretoria, com a prof.<sup>a</sup> A, efetiva de Português, procurando ouvi-la quanto as queixas apresentadas pelos alunos. A citada professora foi recentemente removida para este estabelecimento, vinda da Esc. A, [...] Apresentamos-lhe sugestões para mudança do trabalho docente, visando a manutenção da disciplina e abordagem mais intensa do conteúdo (TV de 27/08/1996).</p> <p>“[...] Há problemas que devem ser encaminhados aos órgãos pertinentes como Conselho Tutelar, a Polícia, etc...” (TV de 25/10/2000).</p>
---	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação

Partindo dos excertos supramencionados, observamos que as perspectivas aventadas para a supervisão, condizentes com a tendência tradicional, coadunaram-se com os excertos recolhidos e transcritos da atuação dos supervisores, de modo a demonstrar uma prática basicamente centralizadora e controladora quanto ao cotidiano escolar. Essas características nos permitem reaver a constituição da função inspetora/supervisora: as mudanças e reformas educacionais brasileiras, ao longo dos séculos, foram organizadas pelos centros de comando do sistema sem a participação dos executores; logo, a história aponta que estes demonstraram desmotivação para efetivá-las, posto que não as arquitetaram. Daí, surge a necessidade de agentes voltados à prática fiscalizadora; controlavam o que a escola deveria ser a partir da mentalidade da cúpula de maneira a comedir as revelações do que ela realmente era.

Esse estilo fica clarificado à medida que verificamos, nas práticas vivenciadas, o formalismo, as prescrições a serem cumpridas pelos demais agentes escolares e o tom monológico, mediante expressões do tipo: “cabe a direção”; “determinei ao senhor diretor o exato cumprimento...”; “a direção deverá cumprir, imediatamente...”; “aplicação imediata da resolução...”; “o currículo para o ano de 1965 deverá ser o mesmo do corrente ano, conforme instruções superiores”. Como na escola tradicional que o professor transmite, expõe e cobra os saberes, sinonimamente, o inspetor/supervisor transmite e reproduz as regulamentações legais, para, imbuído de autoridade, inspecioná-las.

Assim observado, há nos registros uma variedade de prescrições voltadas ao teor procedimental e normalizador, de modo a inferir que o escopo da atividade exercida era o de averiguar o acato, na escola, das orientações derivadas dos aparatos legais. De igual modo, são recorrentes os registros indicadores de inspeção, controle e retorno aos órgãos centrais de dados relacionados à demanda escolar: frequência dos alunos (matriculados, ausentes, presentes, reprovados, promovidos, evadidos e respectivas porcentagens), formação das classes, assiduidade de alunos e professores, dias letivos cumpridos, datas e quantidade de alunos submetidos ao exame de admissão, inspeção do desenvolvimento do ensino, vistoria em livros diversos de escrituração, sendo, portanto, reiteradamente prevaletes as atividades de natureza burocrático-administrativas.

O caráter equacionador e corretor de desvios, especialmente os relacionados aos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos também é perceptível nos registros: cabe ao inspetor/supervisor legitimar providências de ajustamento, mesmo que essas derivem de práticas seletivas, próprias da mentalidade tradicional: “[...] verifiquei a instalação das classes iniciais de todos os cursos. A única classe de 1.<sup>a</sup> série do 2.<sup>o</sup> ciclo, *tipo “B”*, foi instalada com 17 alunos”; “[...] os alunos que prestaram exames de adaptação e que foram reprovados proceder a eliminação”; “[...] classes assim organizadas: 4 classes de 4.<sup>a</sup> série com *alunos médios e bons*; 4 classes de 3.<sup>a</sup> série com *alunos médios e bons*”; “[...] orientei os professores na parte de alfabetização, pois, que ela deve ser feita em dois anos tratando-se de *crianças normais*; e, as *lentas serão alfabetizadas em três anos*”. Estas transcrições evidenciaram que os “desajustados” diante da dinâmica preestabelecida eram, de alguma forma, demarcados (*lentos, eliminados, tipo B, reprovados, médios, normais*) e deveriam ser o quanto antes reintegrados, visando ao desenvolvimento de habilidades para retornarem às turmas consideradas aptas.

Outro destaque refere-se ao perfil vigilante diante da uniformização das condutas disciplinares, ordeiras e morais observáveis pelo inspetor/supervisor em toda a ambiência escolar. Dessa forma, é estável o modelo de desfecho e de finalização dos TVs com a impressão que esse leva da unidade escolar: “[...] encontrei a escola funcionando normalmente e tive o ensejo de constatar a ordem e a disciplina reinantes”; “[...] não havendo de irregular a constatar”; “[...] segue normal o desenvolvimento do ensino”; “[...] asseio razoável...”; “[...] visando a manutenção da disciplina e abordagem mais intensa do conteúdo”. Esses elementos vão ao encontro do ideário conservador e harmonizador das relações instituídas, de modo que das escolas deveriam ser banidas toda influência e conduta desordeira, pois quanto mais hábitos e posturas resilientes, mais o futuro cidadão estaria treinado para, também na sociedade, encontrar-se adaptado, moldado e aparelhado para o desempenho de suas funções. Logo o inspetor/supervisor também desempenhou o papel de formador e fiscalizador de hábitos.

Acerca disso, interessa-nos revisitar dois registros datados de 21/02/1974 e de 10/12/1994 e aventar a concepção e postura apresentadas, ocasião pela qual a motivação da estada do supervisor na escola em ambos os casos é similar: cumprir o papel de transmissor e reproduzidor das determinações superiores e,

simultaneamente, de neutralizador de conflitos que porventura tais determinações viessem a causar. Todavia, aqui os reconstituímos na intenção de ratificarmos o que ora discutimos: a conclusão - conservadora e modelar - a que ambos chegam, no ínterim de duas décadas: “[...] há organização, disciplina e asseio em todo o estabelecimento” (1974) e “[...] tudo transcorreu em ordem” (1994).

Na visita de 1974, o inspetor tem a incumbência de atender a um grupo de moradores de pais insatisfeitos, cujos filhos foram remanejados da escola A para B e prepará-los para uma reunião com o Sr. Prefeito:

*“[...] o motivo da visita se prende ao fato do remanejamento de alunos da 1.ª Escola Mista Municipal da Vila A. Em contato hoje pela manhã com o pessoal da Vila, há grande oposição em todos os sentidos para o envio de crianças a este grupo escolar, alegando-se uma série de razões, algumas aceitáveis. Pelo entendimento do pessoal com o Sr. Prefeito Municipal e respectiva assessoria de educação, ficou deliberado a instalação de mais uma unidade escolar municipal, satisfazendo os interesses de ambos, não afetando em nada o efetivo da casa [...]. Há organização, disciplina e asseio em todo o estabelecimento” (TV de 21/02/1974, grifos nossos).*

Percebemos que, mesmo diante da arbitrariedade da medida, da oposição da comunidade, das dificuldades apresentadas pelos alunos em mudar de escola e, por fim, pela solução, a longo prazo, ele conclui: *“há organização, disciplina e asseio em todo o estabelecimento”*.

No segundo caso, fica mais explícito o conceito de ordem:

*“[...] conforme já determinado pela Secretaria da Educação, demos início, às 9 horas ao sorteio dos candidatos às vagas da 1.ª série do ensino médio, do inciso III, dado o excesso da demanda [...] O sorteio foi feito no Salão [...] quase cheio de interessados. [...] número de alunos sorteados: 484. Vagas: 219. [...] O sorteio terminou [...] quando ainda houve mais algum tempo de atendimento a alunos e pais interessados em esclarecimentos. Tudo transcorreu em ordem (TV de 10/12/1994, grifos nossos).*

Nas duas concepções coexiste a insistência pela neutralização dos conflitos e pela conservação das (aparentes) relações harmônicas. O excerto de 10/12/1994 revela que, para 265 alunos, foi negado o direito à educação naquele estabelecimento de ensino e mesmo assim a conclusão é de que tudo transcorreu em ordem. Não há registros que indiquem desapontamento ou desconcerto mediante essa medida; afinal, na mentalidade tradicional a escola de qualidade é aquela que na qual se tem lista de espera para conseguir vaga.

Diante do exposto, ordem, asseio, harmonia, disciplina, uniformização e ajustamentos de condutas (no espaço físico e nas relações) são valores tradicionais que devem ser replicados às autoridades; estas controlam os corpos e as mentes dos agentes educacionais mediante representantes intermediários. Neste enfoque, controlam-se as práticas docentes sob o foco administrativo, fiscaliza-se o cumprimento das ordens e dispositivos legais, impõe-se, na escola, um ritmo rotineiro e verticalizado; por consequência, mantém-se a sociedade conservada pelas lideranças.

À guisa das perspectivas da atuação da inspeção/supervisão no âmago da tendência tradicional constatamos que foi possível proceder o cotejamento e, portanto, a ratificação dessas nos TVs registrados pelos inspetores/supervisores atuantes na Diretoria de Itapetininga. Verificamos, outrossim, que as ressonâncias conservadoras e tradicionalistas se fizeram presentes até a data limite de nossa investigação, como demonstraram os registros dos TVs de 1960 a 2000.

O segundo cotejamento dar-se-á mediante as perspectivas da supervisão inerentes à tendência educativa renovada e os respectivos registros encontrados nos TVs.

Panoramicamente, os pressupostos da tendência renovada (escola nova) vinham ao encontro da obrigatoriedade, gratuidade e democratização da educação, ampliação (para todos) do número de matrículas no ensino primário (reforma Sampaio Dória – 1921), inovada função social da escola pública com a difusão do caráter técnico-científico (pragmatismo e experimentação educativa<sup>63</sup>) e a intensificação de atividades de caráter nacionalistas difundidos a partir das reivindicações das várias camadas sociais (classe média/burguesia/universitários e operariado). O novo ideário, a partir das influências dos adeptos das inovadoras propostas pedagógicas, deveria ser aplicado de modo a superar o clássico método expositivo e centralizador, na tentativa de “alijar o arcaico” (ROMANELI, 1989, p. 49). Postulava a renovação no sentido de propiciar a efervescência do campo da

---

<sup>63</sup> Em relação às intensas experimentações educativas de predominância pedagógica renovadora, Saviani (2005b, p. 18) cita os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, o grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, o desenvolvimento do método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos, o método de solução de problemas e valorização de atividades em grupos colaborativos.

pedagogia ativa e uma aprendizagem gestada na iniciativa, autonomia e autoria do aluno, secundarizando-se o ensino.

O novo paradigma educacional defendido pelos “pioneiros da educação” e sistematizado no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), assinado por vinte e seis signatários, difundiu-se e foi o grande propulsor das reformadas mentalidades e demandas educacionais.

Em 1959, os ativistas publicaram o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, que tratava de questões gerais de política educacional, dentre elas o tema concernente à destinação dos recursos públicos e a difusão da campanha em defesa da escola pública.

É a partir desse contexto que nos diligenciamos, uma vez mais, em direção aos registros dos inspetores/supervisores na tentativa de rastrear presenças ou ausências concernentes às perspectivas de práticas renovadas, conforme apontamos no quadro a seguir:



**Quadro 7:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Renovada.

<p><b>Teorias educacionais Não Críticas</b></p> <p><b>Tendência Renovada</b> 1932 – 1969; predominância de 1947 - 1961.</p> <p><b>Perspectivas para a Supervisão de Ensino</b></p>	<p><b>Fragmentos coletados dos Termos de Visita</b></p>
<p>PI: Monitorador do padrão educacional, da eficácia e eficiência dos agentes educacionais mediante atuação no processo educativo, visando aos interesses da política socioeconômica (nacionalismo, industrialismo, patriotismo, cruzadas de alfabetização e ensino técnico-profissionalizante).</p>	<p>“[...] estive em visita a este grupo escolar que continua sob a eficiente e dedicada direção do Professor A” (TV de 04/05/1961).</p> <p>“Ainda há pouco foi solenemente comemorado o 31.º aniversário da Escola com desfile de alunos e sessão cívica no clube [da cidade]” (TV de 17/05/1962).</p> <p>“[...] Recomendações: [...] c) Elaborar com o concurso do corpo docente, um plano de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista a melhoria do rendimento escolar e as condições locais, <i>valendo-se da elasticidade permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>. Tal plano será submetido à apreciação da Chefia de Serviço e, se aprovado, será executado no estabelecimento” (TV de 14/09/1962, grifos nossos).</p> <p>“Com o Sr. Diretor percorri todas as classe, em número de sete (7), tendo na oportunidade palestrado demoradamente com as sras. professoras sobre assuntos de interesse do <i>ensino</i>. [...] Assisti a distribuição do “copo de leite”, feita na hora do recreio, e finalizando o dia de trabalho, o <i>ensaio do orfeão escolar</i>. [...]. <i>Média de alunos por classe: 39,5</i>” (TV de 30/03/1963, grifos nossos).</p> <p>“Encontro o grupo escolar em preparativos para o desfile escolar que será realizado no próximo domingo comemorando o aniversário da cidade” (TV de 28/10/1968).</p>
<p>PII: Instrutor de professores: instruções</p>	<p>“Recomendei que os trabalhos de linguagem, no caderno próprio, sejam dados duas vezes por semana. Verifiquei também a maneira como estão sendo ministradas as aulas de geografia, história e ciências <i>notando que os quadros sinóticos estão sendo seguidos conforme instrução da Delegacia</i>” (TV de 23/04/1962, grifos nossos).</p>

<p>com foco na aprendizagem, visando ao desenvolvimento de uma pedagogia ativa (estudo do meio social e natural) mediante procedimentos didáticos, novos métodos e novas teorias da aprendizagem.</p>	<p>“[...] Convém a direção, mediante comunicado aos senhores professores, alertá-los da aplicação do Comunicado 25 de 3-2-65, referente ao direito da revisão de provas e da necessidade de haver a lição de êrro em todas as provas e exames” (TV de 04/05/1965).</p> <p>“O objetivo da visita foi o de dar início nesta U.E ao cronograma de reuniões [...]. O assunto de hoje foi sobre a Psicogênese da Alfabetização em seus quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético” (TV de 10/08/1988).</p>
<p>PIII: Orientador e estimulador para que as atividades, relacionamento professor-aluno e o ambiente escolar fossem motivadoras e propícias à aprendizagem autônoma (aprender a aprender e a fazer) e ativa por meio de recursos diversificados, atividades em grupo,</p>	<p>“A atual diretoria está empenhada num movimento para instalação de um cinema escolar visando reforçar a renda dessa instituição. Louvo o esforço da diretoria e do corpo docente que mostra seu interesse em melhorar as condições de vida de um grande número de crianças carentes” (TV de 04/05/1961).</p> <p>“Visitei as obras do novo pavilhão, destinado ao curso primário Anexo” (TV de 20/11/1961).</p> <p>“Tem sido intensa a atividade extra-curricular do estabelecimento, incluindo-se a realização de debates por alunos, em sessões públicas, de assuntos históricos e sociais” (TV de 17/05/1962).</p> <p>“Solicitei o interesse do Sr Diretor para o concurso instituído pela Air France, sob patrocínio da Secretaria da Educação, tendo encontrado, por parte do Prof. A [diretor], a costumeira boa vontade com que acolhe todas as iniciativas oficiais” (TV de 24/08/1962).</p> <p>“Desenvolve-se, com inteiro êxito, a campanha em prol da Biblioteca, mais uma feliz iniciativa do Sr. Diretor. É de se registrar-se, também, a aquisição de um aparelho gravador de som, que será de grande utilidade, principalmente para a cadeira de Canto Orfeônico” (TV de 24/08/1962).</p> <p>“[...] Recomendações: [...] c) Elaborar com o concurso do corpo docente, um plano de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista a melhoria do rendimento escolar e as <i>condições locais</i> [...]” (TV de 14/09/1962, grifos nossos).</p> <p>“Hoje, estive nas classes do primeiro período e demais dependências da casa [...] dei uma <i>aula globalizada</i> no 4.º ano masculino” (TV de 25/09/1962, grifos nossos).</p>

<p>campanhas, brincadeiras, jogos, campeonatos, objetos domésticos.</p>	<p>“Colhi elementos para informar o of. n.º 1 da Inspetoria Dentária de Itapetininga” (TV de 12/03/1965).</p> <p>“Nesta data todo o prédio principal foi desocupado para fins de reforma, tendo sido transferido para o prédio do Colégio A, localizado no mesmo quarteirão” (TV de 02/08/1965).</p> <p>“[...] o estabelecimento voltou a ocupar o seu edifício principal, após a reforma executada. Louvo o esforço do Sr. Diretor em dotar, após a reforma, de melhoramentos necessários nas salas de professores, biblioteca, secretaria” (TV de 09/08/1966).</p> <p>“[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau – Secundário A – na oportunidade sob a regência do Prof. A – titular da cadeira de Matemática [...] O tema central da referida aula – Área de Figuras Espaciais – através de exercícios adequados vem sendo paulatinamente dominado pelos alunos, os quais <i>demonstraram grande interesse e participação na solução dos mesmos</i> sob a coordenação e orientação do professor regente. <i>Muito bom o relacionamento “professor-aluno” o que por si só garante, em princípio, o sucesso do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.</i> Na oportunidade, dirijo ao Prof. A e aos alunos da referida classe – 2.ª série A – setor secundário – voto de congratulação, pelos esforços, dedicação e zelo demonstrado no desempenho de suas funções” (TV de 14/09/1979, grifos nossos).</p> <p>“Tratamos de alguns assuntos administrativos e pedagógicos, em especial com referência ao comportamento de alunos das séries iniciais, comportamento psico-social, na sala e nos grupos de brinquedo” (TV de 28/09/1994).</p>
<p>PIV: Orientador e estimulador do “método de projetos”, e do reconhecimento das aptidões dos alunos, das soluções de problemas cotidianos equivalentes às etapas de desenvolvimento bio-psico-social da criança.</p>	<p>“Tem sido intensa a atividade extra-curricular do estabelecimento, incluindo-se a realização de debates por alunos, em sessões públicas, de assuntos históricos e sociais” (TV de 17/05/1962).</p> <p>“[...] as aulas, durante o período de recuperação, continuarão normalmente para os alunos não sujeitos a recuperação, eis que deverão ser previstas atividades especiais para os referidos alunos” (TV de 22/11/1976).</p> <p>“Na oportunidade, juntamente com a Sra Diretora, providenciamos a montagem do expediente relacionado com a constituição da escola (Projeto de Expansão e Ocupação da rede física – 1980)” (TV de 04/01/1980).</p> <p>“Tratamos de alguns assuntos [...] em especial com referência ao comportamento de alunos das séries iniciais, comportamento psico-social [...]” (TV de 28/09/1994).</p> <p>“A escola promoveu, nos três períodos, a 2.ª Expo-Bio [...] na apresentação de pesquisas, demonstrações científicas e mini-palestras pelos alunos [...] Na cobertura da exposição registramos a presença da Rádio Clube e do Jornal Nossa Terra” (TV de 10/10/1999).</p> <p>“Na oportunidade realizei reunião com alunos interessados nos projetos: ‘Rap é coisa séria’ e ‘Grafite também é Arte’ (TV de 01/10/2000).</p> <p>“Na oportunidade conversamos a respeito dos projetos pedagógicos” [...] (TV de 09/11/2000).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

Podemos verificar que, apesar de toda tentativa de renovação difundida pelos pioneiros, não nos foi possível verificar, na totalidade do trabalho desenvolvido e registrado pelos inspetores/supervisores, estruturais alterações, antes, percebemos, na maioria das vezes, a presença de muitas permanências e algumas variações. Primeiramente, (re)conhecemos o inalterado estilo fiscalizador, além da similar hierarquização organizacional e rotinização das atividades supervisivas, outrora constatadas também na tendência tradicional: “[...] *verifiquei* também a maneira como estão sendo ministradas as aulas de geografia, história e ciências notando que os quadros sinóticos *estão sendo seguidos conforme instrução da Delegacia*”; “colhi elementos para informar o of. n.º 1 da Inspetoria Dentária de Itapetininga”; “[...] as aulas, durante o período de recuperação, continuarão normalmente [...]”; “[...] média de alunos por classe: 39,5.”

Todavia, temos a impressão que há certo abrandamento em relação a expressões outrora conotadoras de autoritarismo, comando e cumprimento, além da presença de certos elogios, reconhecimentos do desempenho dos agentes educacionais e o advento de ascendente coparticipação dos diretores e dos docentes em certas deliberações escolares, como podemos averiguar: “[...] estive em visita a este grupo escolar que continua sob a *eficiente e dedicada direção do Professor A.*”; “[...] *Recomendações* [...]”; “[...] *Recomendei* que os trabalhos de linguagem [...]”; “[...] *Convém* a direção, mediante comunicado aos senhores professores, *alerta-los da* [...]”; “[...] *Louvo* o esforço da diretoria e do corpo docente [...]”; “[...] *Solicitei* o interesse do Sr. Diretor para o concurso instituído pela Air France, [...] tendo encontrado, por parte do Prof. A [diretor], *a costumeira boa vontade com que acolhe tôdas as iniciativas oficiais*”; “[...] Desenvolve-se, *com inteiro êxito*, a campanha em prol da Biblioteca, *mais uma feliz iniciativa do Sr. Diretor*”; “[...] *Louvo* o esforço do Sr. Diretor em [...]”; “[...] Na oportunidade, dirijo ao Prof. A e aos alunos [...] *voto de congratulação, pelos esforços, dedicação e zelo demonstrado no desempenho de suas funções* [...]”; “[...] Elaborar *com o concurso do corpo docente*, um plano de trabalho [...]”; “[...] *Tratamos* de alguns assuntos administrativos e pedagógicos”; “[...] Na oportunidade, *juntamente com a Sra Diretora, providenciamos* [...]”.

Inferimos, possivelmente, que essas marcas estilísticas se deram pela conjugação de algumas variáveis presentes no bojo dos princípios da escola nova: as

medidas progressistas, em especial, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (presentes na Constituição de 1934, arrefecidas pela Constituição de 1937 e restituídas pelo Decreto-lei 8.529 de 02/01/1946<sup>64</sup>), o espírito de renovação face às exigências modernizadoras, urbanizadoras e industrializadoras do país e, por conseguinte, a efetiva necessidade da expansão escolar, as aberturas de canais de participação advindas com o novo ideário democrático.

O monitoramento e acompanhamento do rendimento escolar é uma perspectiva da atuação da inspeção/supervisão também perdurável, acrescida ao desenvolvimento de atividades voltadas à instrução, orientação e demonstração aos professores quanto à aplicação do currículo em sala de aula: “[...] Elaborar com o concurso do corpo docente, um plano de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista a melhoria do rendimento escolar e as condições locais”; “[...] Com o Sr. Diretor percorri todas as classe, em número de sete (7), tendo na oportunidade palestrado demoradamente com as sras. professoras sôbre assuntos de interesse do ensino”. “[...] Recomendei que os trabalhos de linguagem, no caderno próprio, sejam dados duas vezes por semana. Verifiquei também a maneira como estão sendo ministradas as aulas de geografia, história e ciências notando que os quadros sinóticos estão sendo seguidos conforme instrução da Delegacia”. “[...] Hoje, estive nas classes do primeiro período e demais dependências da casa [...] dei uma aula *globalizada* no 4.º ano masculino”; “[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau [...] O tema central da referida aula – Área de Figuras Espaciais – através de exercícios adequados vem sendo paulatinamente dominado pelos alunos”.

No entanto, a configuração inovadora, nos moldes escolanovista, se dá (mesmo que esparsamente) em principiar um “olhar” inspetor/supervisivo que agora se direciona, também, para questões do tipo: “de que maneira” os alunos estão aprendendo os conteúdos, além da preocupação quanto aos aspectos psicológicos dos discentes (predisposição maturacional, motivacional e de sociabilidade) e “como se dá a relação professor-aluno”; essas são assim visualizadas: “[...] visitei a classe

---

<sup>64</sup> Ao contrário da Constituição de 1934, a de 1937 desobrigou o Estado a manter e a expandir o ensino público e como medida determina a criação do Caixa Escolar: “[...] os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres, institucionalizando a escola pública paga e a esmola obrigatória através do caixa escolar” (GHIRALDELLI, 1994, p. 82). Com o Decreto-lei 8.529 de 02/01/1946 é restituída a difusão do ensino gratuito e obrigatório pelo poder público.

da 2.<sup>a</sup> série do 2.<sup>o</sup> Grau [...] sob a regência do Prof. A [...] O tema central da referida aula – Área de Figuras Espaciais – através de exercícios adequados *vem sendo paulatinamente dominado pelos alunos, os quais demonstraram grande interesse e participação na solução dos mesmos* sob a coordenação e orientação do professor regente. *Muito bom o relacionamento “professor-aluno” o que por si só garante, em princípio, o sucesso do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem*”; “[...] Tratamos de alguns assuntos [...] em especial com referência ao *comportamento de alunos das séries iniciais, comportamento psico-social, na sala e nos grupos de brinquedo*”; “[...] O objetivo da visita foi o de dar início [...] ao cronograma de reuniões [...]. O assunto de hoje foi sobre a *Psicogênese da Alfabetização em seus quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.*”

É possível, também, notar que o inspetor/supervisor convoca a equipe à execução de providências pedagógicas relacionadas ao eficaz desenvolvimento das etapas de desenvolvimento cognitivo-bio-psyco-social: “[...] Elaborar com o concurso do corpo docente, um plano de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista a *melhoria do rendimento escolar*”; “[...] direito da revisão de provas e da necessidade *de haver a lição de êrro em todas as provas e exames*”; “[...] as aulas, durante o período de recuperação, continuarão normalmente para os *alunos não sujeitos a recuperação, eis que deverão ser previstas atividades especiais para os referidos alunos*”.

Convém ainda ressaltar que a patente e perdurável contribuição da tendência renovada ao trabalho desenvolvido nas escolas é o “método de projetos”. Esta modalidade didática adentrou às salas de aulas e, desde então, perpassando por décadas, tem-se revelado uma aliada estratégia curricular aplicada pelos professores para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Baseado na técnica de solução de problemas cotidianos, na aprendizagem autônoma e ativa, em atividades em grupo, exposições, dramatizações, brincadeiras, jogos e campeonatos desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, vivificando as interrelações educacionais, como podemos observar: “[...] Na oportunidade, [...] providenciamos a montagem do [...] Projeto de Expansão e Ocupação da rede física – 1980”; “[...] A escola promoveu, nos três períodos, a 2.<sup>a</sup> Expo-Bio [...] [com] apresentação de pesquisas, demonstrações científicas e mini-palestras pelos alunos [...] Na cobertura da exposição registramos a presença da Rádio Clube e do Jornal Nossa Terra.”; “[...]

Na oportunidade realizei reunião com alunos interessados nos projetos: ‘Rap é coisa séria’ e ‘Grafite também é Arte’; “[...] Na oportunidade conversamos a respeito dos projetos pedagógicos”.

De igual modo, podemos presumir certa aparência modernizadora em relação às diversas atividades na ambiência escolar: “[...] A atual diretoria está empenhada num movimento para instalação de um cinema escolar”; “[...] Tem sido intensa a atividade extra-curricular do estabelecimento, incluindo-se a realização de debates por alunos, em sessões públicas, de assuntos históricos e sociais”; “[...] Solicitei o interesse do Sr. Diretor para o concurso instituído pela Air France”; “[...] Desenvolve-se, com inteiro êxito, a campanha em prol da Biblioteca [...] também, a aquisição de um aparelho gravador de som, que será de grande utilidade, principalmente para a cadeira de Canto Orfeônico”; “[...] dei uma *aula globalizada* no 4.º ano masculino.”

Considerando os apontamentos e perspectivas ora discutidos visualizamos no cenário da corrente escolanovista dois movimentos simultâneos e dicotômicos entre si: de um lado, a presença do ideário autoritário do regime ditatorial e do tradicionalismo educacional e, de outro, os princípios dos reformadores, que foram, ora incorporados (moderadamente), ora arrefecidos pelo sistema educacional. Todavia,

[...] as reformas do ensino [...] tinham duração mais ou menos efêmeras. Serviam, no entanto, a um grande objetivo, [...]: o de colocar na ordem do dia as polêmicas, em torno dos problemas sociais, os problemas relacionados com a educação. [...]  
A inconsistência, porém, acompanhou a execução dessas reformas e movimentos. E isso por causa de seu principal defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido. (ROMANELLI, 1989, p. 130).

Isto posto, podemos, finalmente, concluir que similarmente ao panorama nacional, também no âmbito da atuação da inspeção/supervisão regeu-se uma “modernização conservadora” (SAVIANI, 2011a, p. 282), de modo que as prescrições pedagógicas renovadas deram-se sem alterações macro-estruturais, além das indisposições de recursos financeiros para de fato, se implantarem as novas propostas.

Ao buscarmos o cotejamento entre as perspectivas supervisivas coletadas do interior das características da pedagogia renovada e a atuação dos inspetores/supervisores constatamos um reservado e cometido proceder renovado, de modo que este não substituiu, tenaz e explicitamente a concepção tradicional, até porque não alcançaria tamanho efeito por se tratar de propostas educacionais de matriz “(re)formadora”.

As orientações educacionais pautadas na Pedagogia Tecnicista (Produtivista) deram-se, segundo Saviani (2011a), aproximadamente de 1961 a 1980 (neste ínterim mediante as seguintes variações: movimentos articuladores: de 1961 a 1969 e predominância de 1969 a 1980) e de forma paralela e concomitante ao modelo escolanovista.

Panoramicamente,<sup>65</sup> a tendência tecnicista articulou-se mediante determinantes históricos, políticos e econômicos: influência dos métodos norte-americanos (promoção da técnica e da produtividade em detrimento das relações interpessoais), propagação e maximização dos princípios da racionalidade e da eficiência; diretrizes emanadas do grupo de militares e tecnocratas; dinâmica escolar como protótipo fabril, e, dentre outros, o sujeito decomposto como recurso para o mercado. Vale destacar que no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2011a), Saviani defende que no final do século XX e início do XXI, a tendência tecnicista ressurgiu no cenário brasileiro, sob o título de neotecnicismo (ou neoprodutivismo). Nesta nova roupagem, conservam-se os fundamentos, especialmente no que diz respeito ao mercado como centro absoluto da vida humana; todavia, forja-se um novo predicado reajustado às demandas da economia globalizada: anterior ao Estado e à escola, agora é o próprio indivíduo que terá que adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, vez que as oportunidades escolares não lhe oferecem acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2011a, p. 430); o sujeito é que deverá adquirir, por si só, competências para melhor instalar-se no mercado. Desta feita, para competir e vencer a corrida da empregabilidade, a simples repetição de técnicas e de métodos tornaram-se obsoletos, faz-se necessário demonstrar qualidades polivalentes, avidez para resolução de conflitos, caracterizar-se como cliente, empreendedor, dentre outras etiquetas impostas pelo padrão mercantil. Para

---

<sup>65</sup> Discutimos as bases teórico-filosóficas da corrente tecnicista por ocasião do terceiro capítulo.



Saviani (2005b, p. 19), “[...] a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é [a] que poderíamos chamar de concepção produtivista de educação”.

As principais perspectivas para a inspeção/supervisão discutidas no terceiro capítulo, sintetizadas e cooptadas com os registros referentes à ação supervisora são as seguintes:

**Quadro 8:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Tecnicista.

<p><b>Teorias educacionais Não Críticas</b></p> <p><b>TENDÊNCIA TECNICISTA</b>                      1961-1969: articulações;                      1969-1980: predominância;                      Neotecnicismo: 1991 - 2001</p> <p><b>Perspectivas para a Supervisão de Ensino</b></p>	<p><b>Fragmentos coletados dos Termos de Visita</b></p>
<p>PI: Técnico especializado em controlar a produtividade, racionalização, funcionalidade, operacionalização, desempenho, planejamento, objetivos, rotinas e protocolos do processo educativo escolar.</p>	<p>“[...] percorri classes, em número de oito (8); inspecionei dependências e tratei de assuntos de ordem técnica e administrativa, tendo em vista os trabalhos dos exames finais, agora realizáveis em dezembro [...]” (TV de 23/10/1963).</p> <p>“Recomendações: [...] 3- Atender, exatamente, o comunicado n.º 108, de 11-11-64 referente as férias dos funcionários; [...] 5- levar ao conhecimento dos Profs de Português, Inglês, Matemática, Geografia e Ciências, que possuem somente autorização federal para lecionar que há necessidade de frequentar o Curso do Cades, de acordo com a circular 12 da I.S. de Itapetininga” (TV de 28/11/1964).</p> <p>“[...] realizamos reunião com o Sr. secretário [...] com vistas a determinarmos uma sistemática racional para o desenvolvimento dos trabalhos da secretaria, face aos problemas típicos de final de ano letivo [...] Ao final da reunião pudemos elaborar um roteiro síntese que certamente permitirá racionalizar e sistematizar os trabalhos” (TV de 01/12/1976).</p> <p>“Podemos observar que os serviços de secretaria acham-se em fase de conclusão, isto é, a escrituração e conclusões que antecedem a reunião do Conselho de Classe (1.ª fase) deverá estar terminada logo mais no período noturno” (TV de 03/12/1976).</p> <p>“[...] Remeter-me uma relação de professôres que dão aulas em outros estabelecimentos oficiais constando de: nome, disciplina, número de aulas semanais e estabelecimentos que leciona” (TV de 29/09/1965).</p> <p>“[...] 1- [...] - Classe de Aperfeiçoamento ou colegial (inicial) não poderá ser instalada com menos de 15 alunos; [...] 7- Os professores admitidos doravante só entram no mapa de pagamento após a publicação da homologação” (TV de 26/02/1966).</p> <p>“[...] Havendo redução de alunos na 1.ª série do curso normal para 79 alunos, cabe a direção reduzir de 3 para 2 classes, imediatamente.</p>

	<p>[...]” (TV de 09/08/1966).</p> <p>“Ao Sr. Secretário deixei orientação visando à racionalização e controle do currículo e atribuição de aulas, no próximo ano letivo” (TV de 21/10/1976).</p> <p>“Os professores de Ed. Física, Masc. e Fem. estão com as fichas atualizadas em sua grande maioria; estão faltando apenas as classes de 8.ª série para serem examinadas” (TV de 23/03/1977).</p> <p>“[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau – Secundário A – na oportunidade sob a regência do Prof. A – titular da cadeira de Matemática, onde constatei o ótimo nível de desempenho da referida classe” (TV de 14/09/1979).</p> <p>“Com o Sr. Diretor, estudamos várias alternativas de solução objetivando a racionalização dos serviços e organização da secretaria” (TV de 13/05/1980).</p> <p>“Também verifiquei a utilização do caderno de controle de frequência existente um para cada classe e passado todos os dias nas salas de aula, da 1.ª à última aula, com anotação diária da frequência de todos os alunos” (TV de 10/1994).</p> <p>“Verifiquei os casos de retenção de alunos em uma disciplina e das séries finais do ensino fundamental e médio, e também os recursos” (TV de 04/01/1995).</p> <p>“Tratamos de assuntos relativos às duas <i>avaliações solicitadas pelos órgãos superiores, avaliação de desempenho da Escola e do Plano Diretor/94, dentro do projeto Escola Padrão</i>. Iniciamos levantamentos de dados, que abrangem questões de promoção, retenção, evasão, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, HTP, Coordenadores, etc. Os trabalhos deverão, ou melhor, <i>os dados e os quadros deverão, inclusive junto com o Supervisor, estar preenchidos até segunda- feira próxima</i>” (TV de 25/05/1995, grifos nossos).</p> <p>“Participei de reunião com a Diretora com referência a frequência dos alunos, e a rotina escolar (entrada, saída e controle da movimentação de alunos), professores eventuais e a participação da escola nas solenidades comemorativas ao Dia da Pátria” (TV de 06/09/1999).</p> <p>“Tratei sobre o aproveitamento no 3.º bimestre, tendo em vista a reunião de Pais e mestres marcada p/ o dia 22” (TV de 20/10/1999).</p>
<p>PII: Burocrata a serviço da fiscalização do padrão (e padronização) da</p>	<p>“Deixei, também, quatro medalhas da Campanha de Rendimento Escolar” (TV de 14/12/1961).</p> <p>“Continuam os trabalhos de apuração dos resultados do corrente ano letivo” (TV de 26/12/1962).</p> <p>“Nesta data inspecionei este estabelecimento [...] participei de uma reunião de professôres, quando o assunto principal foi a melhoria do rendimento escolar, em fase do levantamento estatístico das notas do 1.º bimestre” (TV de 19/09/1963).</p>

<p>qualidade do ensino: rendimento escolar, desenvolvimento de técnicas e instrumentos específicos, corretor de deficiências e falhas.</p>	<p>“[...] É satisfatório o trabalho aqui desenvolvido, sendo de esperar ótimo rendimento nos próximos exames” (TV de 20/09/1963).</p> <p>“Verifico a escrituração do grupo, acertando com o senhor Diretor algumas que necessitavam ser completadas” (TV de 25/04/1964).</p> <p>“A direção deverá alertar alunos e professores quanto a questão de frequência, principalmente no curso normal” (TV de 06/06/1964).</p> <p>“Visito nesta data algumas classes do estabelecimento [...] afim de verificar o grau de adiantamento. <i>Bôa a marcha do ensino</i>, adiantamento razoável” (TV de 07/08/1964, grifos nossos).</p> <p>“Verifiquei: Controle de aulas dadas e previstas: deverá haver uma revisão geral, dado a divergência na consignação e interpretação das aulas previstas e dadas” (TV de 28/11/1964).</p> <p>“A escola está realizando exames de 2.<sup>a</sup> época e de admissão para o curso noturno, estando inscritos 4 candidatos. Não haverá exames de admissão para o curso diurno” (TV de 04/02/1965).</p> <p>“Observo decorrer tudo normalmente, sendo boa a <i>marcha do trabalho escolar</i>” (TV de 20/10/1965, grifos nossos).</p> <p>“[...] 9- Doravante, todas as informações em requerimentos, processos, outros expedientes, etc deverão ser lavrados em papel à parte e datilografado. Não poderá ser utilizado versos dos expedientes. A informação deverá ser minuciosa, indicando a parte legal e o parecer conclusivo da direção. 10- Todos os expedientes e processos deverão ser remetidos ou devolvidos por intermédio da Inspetoria Auxiliar [...]. 11- Nas correspondências ou propostas não se deve colocar mais o nome dos titulares, mas simplesmente o cargo que exerce” (TV de 09/08/1966).</p> <p>“Visei os planejamentos, livros de escrituração das sras professoras e cadernos dos alunos. Sempre trocando idéias com a direção e corpo docente fui me inteirando da excelente qualidade de ensino aqui ministrado, o qual segue prontamente as técnicas renovadas tornando-se pois objetivo e ativo. Notei, outrossim que a eficiente administração do Prof. A [Diretor] se faz sentir também na parte administrativa [...]” (TV de 16/11/1971).</p> <p>“Visei os livros de escrituração, todos em ordem, recomendando apenas a transcrição do movimento do inventário para este ano, com as cautelas devidas às baixas que se fizerem necessárias” (TV de 01/11/1973).</p> <p>“[...] o prédio apresenta-se impecavelmente limpo e na mais perfeita ordem e, isto deve-se ao espírito organizacional do Sr. Diretor e dignas auxiliares [...]” (TV de 01/11/1973).</p> <p>“Recomendo à direção completo levantamento no horário dos Srs professores, eis que a Prof.<sup>a</sup> A [...] na 3.<sup>a</sup> feira, vem lecionando 8 (oito) aulas e 2 (duas) hora atividades consecutivas, sem mesmo contar com intervalo para refeição” (TV de 19/10/1976).</p> <p>“Verificamos, também, os gráficos levantados [...] referente ao resultado das avaliações dos alunos, do 1.<sup>o</sup> bimestre” [...] (TV de</p>
--	---

	<p>01/06/1983).</p> <p>“Dirigi-me à classe de 4.<sup>a</sup> série, onde, através de exercícios matemáticos, avaliei o nível de aprendizagem dos alunos” (TV de 10/06/1991).</p> <p>“Tratamos de assuntos relativos à avaliação de desempenho dos servidores” (TV de 06/09/1995).</p> <p>“Hoje é o dia de aplicação das provas de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia do SARESP<sup>66</sup>. Tudo se transcorreu normalmente, sem nenhum problema. [...] Às oito horas iniciaram-se as provas. Compareceram 176 alunos, dos 200 previstos, tendo havido 24 ausências. Portanto 88% de frequência e 12% de ausências” (TV de 23/11/2000).</p>
<p>PIII: Fiscalizador da aplicação das matrizes curriculares elaboradas pelos órgãos centrais e respectivos registros em documentos próprios visando ao preparo dos alunos para atuação no mercado de trabalho; parecerista de recursos contra retenção final.</p>	<p>“Na visita [...] percorri as classes [...] tendo em todas elas averiguado o rendimento do ensino nas várias disciplinas do programa [...]” (TV de 20/09/1963).</p> <p>“Com o Diretor estudei com estão sendo feitos os estágios supervisionados e <i>aplicação exata</i> sobre a disciplina específica” (TV de 23/04/1964, grifos nossos).</p> <p>“[...] Na próxima visita irei recolher os planejamentos” (TV de 19/05/1964).</p> <p>“Estive, hoje, visitando este estabelecimento e fui recebido pelo Sr. Diretor. O currículo para o ano de 1965 deverá ser o mesmo do corrente ano, conforme instruções superiores” (TV de 29/12/1964).</p> <p>“Quanto aos diários de classe a direção deverá visá-los observando a consignação de matéria lecionada e rasuras em notas” (TV de 24/10/1964). “[...] 2- Não realizar “Feira de Ciências” sem prévia audiência da I.R.” (TV de 29/09/1965).</p> <p>“[...] deixo as seguintes [...] instruções: [...] 3) Solicitar a autoridade superior permissão para instalar, no estabelecimento, um “cursinho” de expansão cultural aos alunos do curso colegial” (TV de 25/03/1966).</p> <p>“[...] 3- Organizar, em 2 vias, a relação dos livros adotados e indicados no corrente ano, a fim de atender ao Comunicado [...] da Comissão do Livro Didático” (TV de 09/08/1966).</p> <p>“[...] realizei completo levantamento dos históricos escolares expedidos pela unidade escolar, em meu poder, tendo em vista a apuração de eventuais lapsos na elaboração dos mesmos, particularmente em relação a disciplina Ciências Físicas e Biológicas” (TV de 20/10/1976).</p> <p>“Verificamos os processos de inscrição das disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira [...]” (TV de 04/01/1977).</p>

<sup>66</sup> SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

“Na oportunidade realizamos exaustivo levantamento do currículo previsto para o ano letivo de 1977, em todas as séries do 1.º grau e do 2.º grau [...]” (TV de 05/01/1977).

“[...] completamos o trabalho realizado relativo a montagem do currículo das várias séries dos cursos mantidos” (TV de 06/01/1977).

“[...] tratei com a sra. Diretora [...] de aspectos administrativos referentes à grade curricular da habilitação básica em saúde” (TV de 31/03/1977).

“Com o Sr. Secretário estudei aspectos administrativos do expediente de registros de certificado de curso: Habilitação Básica em Saúde – turma de 1978 – deixando orientação complementar, em relação a montagem e escrituração dos mesmos” (TV de 14/09/1979).

“[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau – Secundário A – na oportunidade sob a regência do Prof. A – titular da cadeira de Matemática, onde constatei o ótimo nível de desempenho da referida classe. O tema central da referida aula – Área de Figuras Espaciais” (TV de 14/09/1979).

“[...] completamos o trabalho [...] relacionado com a conferência de históricos escolares, deixando à secretaria a seguinte orientação: - Aluna A – expedir novo histórico escolar, fazendo constar as disciplinas – Educação Artística e Programa de Informação Profissional (1.ª série) e Educação Física (1.ª e 2.ª séries), observando que os referidos conteúdos programáticos foram tratados sob forma de atividade” (TV de 26/08/1980).

“Tratei [...] do planejamento de ensino das matérias da parte diversificada de formação especial do magistério – Estatística aplicada a Educação, Técnicas de Avaliação do Rendimento Escolar e Literatura Infantil” (TV de 18/04/1983).

“Verifiquei os casos de retenção de alunos em uma disciplina e das séries finais do ensino fundamental e médio, e também os recursos. Quanto ao aluno A, da 6.ª série, assim se manifesta o Conselho de Classe, apreciando o recurso: [...] Em História, o aluno não dominou os conceitos de exploração colonial, bem como a teoria da colonização, não compreendendo o mecanismo de controle da metrópole sobre as colônias. Em Ciências, o aluno não conseguiu atingir os objetivos do 1.º bimestre: Ecologia. Foram feitas duas provas, sendo que na primeira conseguiu C e na segunda D. Quanto a participação na aula, quase não houve. [...] ... O aluno é muito faltoso, não mantém respeito com o professor e colegas, sendo talvez este o motivo de não conseguir melhor rendimento. [...] ficou retido em três disciplinas, com menções D, D, D. *Ratifico a decisão do Conselho de Classe.* Quanto a aluna B da 8.ª série [...]: ‘A aluna não apresentou domínio nos conteúdos essenciais de História, Ciências e Matemática, sendo que, *conforme se manifestou o Conselho de Classe, dificilmente superará as deficiências de aprendizagem na série seguinte [...] É preciso que o aluno tenha condições para superar suas deficiências de aprendizagem. Ratifico a decisão do conselho, pela retenção da aluna* (TV de 04/01/1995, grifos nossos).

“[...] visitei a classe de 3.ª Série – 1.º Grau, da prof.ª A. [...] Conversei com os alunos [...] e, aproveitando as atividades da lousa, sobre o Sistema Métrico e sua utilidade prática. Os alunos em geral apresentam bom aproveitamento. Orientei a professora quanto à distribuição das matérias por semana para evitar acúmulo de conteúdo” (TV de 18/10/1995).

	<p>“Conversamos ainda sobre o Magistério e uma campanha de valorização do trabalho do professor e as <i>perspectivas do mercado de trabalho</i>” (TV de 31/10/2000, grifos nossos).</p>
<p>PIV: Inspetor e zelador de hábitos, comportamentos disciplinares, condutas cívicas e patrióticas de todos os envolvidos no processo educacional, de alunos a funcionários.</p>	<p>“A direção deverá atender em seus inteiros termos o ato do Secretário da Educação à respeito do uso do fumo nas dependências da escola” (TV de 14/08/1964).</p> <p>“Estivemos [...] procedendo sindicância [...], à vista de uma solicitação de alunos e direção com referência à atitudes do prof. A” (TV de 27/08/1964).</p> <p>“[...] em visita com a finalidade de tomar as providências preliminares para instauração de processo administrativo, mandado fazer pelo Sr. Diretor Geral do Departamento de Educação em que é indiciado professor dêste estabelecimento” (TV de 29/10/1964).</p> <p>“[...] 2- Atender os termos do comunicado 57 – C. E. S. N.<sup>67</sup> de 9-4-65, sôbre ausências do Sr. Diretor” (TV de 23/04/1965).</p> <p>“[...] em tudo reina a mais perfeita ordem e asseio” (TV de 16/11/1971).</p> <p>“Por determinação do Ilmo. Sr. Delegado de Ensino Básico, senti-me honrado em assistir às significativas comemorações realizadas neste estabelecimento de ensino em homenagem à Data Magna, o Dia da Independência. Demonstrando alto amor à Pátria o Sr. Diretor e os Srs. Professores e alunos organizaram e cumpriram um programa do qual constaram números de elevado valor cívico. Parabéns pois a todos!” (TV de 07/09/1974).</p> <p>“Hoje, 31 de março, estive neste estabelecimento, onde assisti às solenidades comemorativas do 13.º aniversário da Resolução de 1964. Às 8 horas [...] houve o hasteamento do pavilhão nacional, concomitantemente com a entonação do hino pátrio [...] reunidos o corpo docente, discente e administrativo, ouvimos a oração sobre a efeméride [...] que abordava aspectos significativos da Revolução de 1964, que nos trouxe paz e prosperidade. [...] os alunos [...] apresentaram sugestivo jogral [...]” (TV de 31/03/1977).</p> <p>“Na sala do Orientador de Educação Moral e Cívica foram examinados o novo regimento do Centro Cívico Escolar de acordo com o modelo [...], Código de Honra do C.C.E.<sup>68</sup>, livro de registros das atividades do O.E.M.C.<sup>69</sup> e o livro de atas do C.C.E., achando-os todos conforme” (TV de 06/09/1979).</p> <p>“Participei de reunião com a Diretora com referência [...] a participação da escola nas solenidades comemorativas ao Dia da Pátria” (TV de 06/09/1999).</p>

<sup>67</sup> C.E.S.N.: Chefia do Ensino Secundário e Normal.

<sup>68</sup> C.C.E: Centro Cívico Escolar.

<sup>69</sup> O.E.M.C: Orientador de Educação Moral e Cívica.

<p>PV: Promotor e/ou ordenador de momentos de esclarecimentos, aperfeiçoamento e cursos para docentes, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino.</p>	<p>“Hoje, 7 de junho, estive nesta casa de ensino com o objetivo de presidir a reunião pedagógica do mês, ficando a meu cargo a parte técnica da mesma” (TV de 07/06/1962).</p> <p>“[...] percorro as classes do 1.º e 2.º períodos, conversando com as senhoras professoras sobre a marcha do trabalho escolar, palestrando com as crianças [...]” (TV de 30/10/1967).</p> <p>“Recomendações: [...] 3- Promover um entendimento entre o Professor de Prática, Diretor e professoras do curso primário anexo no tocante as aulas de Prática de Ensino, por base o comunicado de 90” (TV de 05/06/1975).</p> <p>“[...] realizamos reunião com os funcionários da secretaria com o objetivo de orientá-los a respeito do preenchimento da ficha individual dos alunos e demais atividades relacionadas com o sistema de avaliação e promoção dos alunos” (TV de 18/11/1976).</p> <p>“[...] conforme anteriormente apurado a partir das 8h e 30min, iniciamos a reunião com os Professores que ministram aulas nas classes do curso de Formação Específica de 2.º Grau para o Magistério [...] sendo que relatório sobre o assunto será encaminhado à Delegacia de Ensino” (TV de 10/10/1983).</p> <p>“Particpei de reunião semanal de coordenadores e vice-diretores, tratando de diversos aspectos do trabalho, inclusive da importância de acompanhar o desenvolvimento da proposta curricular” (TV de 19/06/1995).</p> <p>“Estivemos hoje [...] com a finalidade de participar das atividades do “Planejamento para o ano de 2000. Reuniram-se nesta escola docentes dos componentes curriculares: Matemática, História, Geografia e Ciências, que trabalham no município de Itapetininga, e Biologia, Física e Química, de todos os municípios da Diretoria de Ensino. Participaram dos trabalhos, além dos docentes, Supervisores de Ensino, ATP's<sup>70</sup> da Oficina Pedagógica, Diretores de Escola, Vice-Diretores e Professores na Função de Coordenação” (TV de 09/03/2000).</p>
<p>PIV: Assistente técnico-burocrático a serviço do Delegado de Ensino e, portanto dos órgãos centrais.</p>	<p>“[...] tratei com o Sr. Diretor de assuntos de ordem administrativa e a pedido do Sr. Delegado de Ensino, acertei medidas para colaboração do estabelecimento na recepção ao Governador do Estado [...]” (TV de 20/09/1963).</p> <p>“Doravante o estabelecimento não deverá encaminhar consulta ou casos diretamente ao Conselho Estadual de Educação” (TV de 19/05/1964).</p> <p>“[...] Cumpra a direção, em toda a sua extensão a Portaria n.º 126 – DE, referente ao trânsito de papéis” (TV de 24/10/1964).</p> <p>“Quanto a instalação do curso de aperfeiçoamento, dado a omissão no atual regimento, a direção deverá pedir um pronunciamento da Chefia de Serviço” (TV de 15/2/1965).</p>

<sup>70</sup> ATP's: Assistente(s) Técnico-Pedagógico(s).



	<p>“[...] 5- Tomar conhecimento e colocar em prática o Comunicado D.E. n.º 41 (D.O.<sup>71</sup> de 12-6-65) referente a venda e pesquisa de livros (TV de 16/06/1965).</p> <p>“[...] 3- Entrego ao Sr. Diretor o processo n.º [...], em nome de [...] que o Departamento de Educação determina abertura de processo administrativo no G.E.<sup>72</sup> da Vila [...], bem como Portaria que nomeia a comissão processante” (TV de 02/08/1965).</p> <p>“Tratei, com o sr. Diretor de diversos aspectos administrativos de ordem oficial, [...] para melhor entendimento das normas legais” (TV de 08/10/1985).</p> <p>“[...] vistingos os livros ponto docente e administrativo e solicitei ao Sr. Vice-Diretor que, no livro ponto docente, fosse completado o quadro 03, referente à carga horária semanal inclusive com o H.T.P.<sup>73</sup> conforme orientação da Delegacia de Ensino; e no livro ponto administrativo que fosse anotado o horário de trabalho dos funcionários” (TV de 05/07/1995).</p> <p>“Por determinação do Sr. Dirigente Regional de Ensino visitei algumas classes para verificar o número de alunos presentes” (TV de 29/02/2000).</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

<sup>71</sup> D.O.: Diário Oficial do Estado de SP.

<sup>72</sup> G.E.: Grupo Escolar.

<sup>73</sup> HTP: Hora de Trabalho Pedagógico.

Os excertos supracitados ofereceram condições de ratificar, veementemente, aquilo que é consenso entre os autores que tematizam a supervisão no campo educacional: “[...] supervisão significa controle. Supervisão escolar significa, pois, controle da vida escolar. Controle das atividades das organizações escolares” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 25). Desta afirmativa, supomos que as demandas educacionais ligadas ao controle, inspeção, neutralidade política circunscreveram o perfil do profissional inspetor/supervisor; uma herança oficializada e imposta pelos primários dispositivos legais.

Na primeira perspectiva o inspetor/supervisor assume as competências exercidas por um técnico treinado em regular as atividades escolares e deste exercício apresentar aos superiores o desempenho dos envolvidos concernentes à produtividade, racionalização, funcionalidade, operacionalização, desempenho, planejamento, objetivos, rotinas e protocolos do processo educativo escolar. Os trechos recolhidos dos TVs revelam a operacionalização deste protótipo: “[...] percorri classes, em número de oito (8); inspecionei dependências e tratei de assuntos de ordem técnica e administrativa”; “[...] realizamos reunião com o Sr. secretário [...] com vistas a determinarmos uma sistemática racional para o desenvolvimento dos trabalhos da secretaria, face aos problemas típicos de final de ano letivo [...] Ao final da reunião pudemos elaborar um roteiro síntese que certamente permitirá racionalizar e sistematizar os trabalhos”; “[...] atender, exatamente, o comunicado n.º 108, de 11-11-64”; “[...] Remeter-me uma relação de professores que dão aulas em outros estabelecimentos oficiais constando de: nome, disciplina, número de aulas semanais e estabelecimentos que leciona”; “[...] [A] Classe de Aperfeiçoamento ou colegial não poderá ser instalada com menos de 15 alunos [...] Os professores admitidos doravante só entram no mapa de pagamento após a publicação da homologação”; “[...] Havendo redução de alunos na 1.ª série do curso normal para 79 alunos, cabe a direção reduzir de 3 para 2 classes, imediatamente”; “[...] Ao Sr. Secretário deixei orientação visando à racionalização e controle do currículo e atribuição de aulas”; “[...] Pudemos observar que os serviços de secretaria acham-se em fase de conclusão, isto é, a escrituração e conclusões que antecedem a reunião do Conselho de Classe (1.ª fase) deverá estar terminada logo mais no período noturno”; “[...] Verifiquei os casos de retenção de alunos em uma disciplina e das séries finais do ensino fundamental e médio, e também os

recursos”; “[...]Tratamos de assuntos relativos às duas *avaliações solicitadas pelos órgãos superiores, avaliação de desempenho da Escola [...] Iniciamos levantamentos de dados, que abrangem questões de promoção, retenção, evasão, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, HTP, Coordenadores, etc.*”; [...] Os trabalhos deverão, ou melhor, os *dados e os quadros deverão, inclusive junto com o Supervisor, estar preenchidos até segunda-feira próxima*”.

Interpretamos aqui um profissional-sentinela, velador e prescritor dos trâmites rotineiros, burocráticos e disciplinares dos agentes escolares. Explicita, ademais, a preocupação em zelar para que a unidade escolar, objeto de sua inspeção, não venha, porventura, onerar a máquina estatal, descumprindo os preceitos de contenção e racionalização de gastos, mesmo que estes desfavoreçam o processo pedagógico: proibição de funcionamento de classes com menos de 15 alunos, pagamento de professores somente após homologação superior, operacionalização do currículo. Contudo, na contextura da tendência tecnicista é preciso impor ritmo e desempenho de trabalho: “[...] os serviços de secretaria acham-se em fase de conclusão, isto é, [...] *deverá estar terminada logo mais no período noturno*”. Na verdade, esta prescrição tem início no TV de 01/12/1976: “[...] pudemos elaborar um roteiro síntese que certamente permitirá racionalizar e sistematizar os trabalhos”. Dois dias passados o supervisor retorna à unidade, avalia o desempenho (a partir do imposto) e regula: “[...] *deverá estar terminada logo mais no período noturno*”.

O TV de 25/05/1995, referente à aplicação de instrumentos avaliatórios de desempenho escolar, encaminhados pelos órgãos centrais, nos oportuniza inferir que o ritmo aplicado aos sujeitos escolares não isenta o supervisor da mesma obrigação: “[...] Tratamos de assuntos relativos às duas *avaliações solicitadas pelos órgãos superiores, avaliação de desempenho da Escola [...] Iniciamos levantamentos de dados [...] os dados e os quadros deverão, inclusive junto com o Supervisor, estar preenchidos até segunda- feira próxima*”. Controla os procedimentos de ensino como um assistente técnico-burocrático a serviço dos órgãos centrais e por eles é controlado. Todos estão submetidos à agilidade autoprogramável tecnicista.

O comando do padrão de qualidade dos serviços escolares e a nulidade de falhas era outra prioridade da ação inspetora/supervisora; um burocrata inserido na

dinâmica escola-empresa, cujos esforços são empreendidos na ênfase quantificável e precisa dos resultados: “[...] o assunto principal foi a melhoria do rendimento escolar, em fase do levantamento estatístico das notas do 1.º bimestre”; “[...] Visito [...] afim de verificar o grau de adiantamento. *Bôa a marcha do ensino*, adiantamento razoável”; “[...] 9- Doravante, todas as informações em requerimentos, processos, outros expedientes, etc deverão ser lavrados em papel à parte e datilografado. Não poderá ser utilizado versos dos expedientes. A informação deverá ser minuciosa, indicando a parte legal e o parecer conclusivo da direção. 10- Todos os expedientes e processos deverão ser remetidos ou devolvidos por intermédio da Inspetoria Auxiliar [...]”; “[...] Visei os planejamentos, livros de escrituração das sras professoras e cadernos dos alunos [...] excelente qualidade de ensino aqui ministrado, o qual segue prontamente as técnicas renovadas tornando-se pois objetivo e ativo”; “[...] Tratamos de assuntos relativos à avaliação de desempenho dos servidores”.

Há notável empenho burocratizado face às demandas educacionais. Estas parecem ser inanimadas, despersonalizadas defronte à operacionalidade, objetividade e padronização das vivências próprias do cotidiano escolar. As pessoas, a partir da ótica tecnicista, são números, anônimas e potentes forças de trabalho subservientes ao capital; o funcionário público é uma função, antes de ser dotado de humanidade: “[...] nas correspondências ou propostas *não se deve colocar mais o nome dos titulares, mas simplesmente o cargo que exerce*”, pois, nessa ótica, subjetividades atrapalham a “marcha” do progresso.

Nesse contexto, a contenção e nulidade de falhas e imperfeições administrativas e pedagógicas também devem fazer parte das competências do supervisor-burocrático. Apontada sua existência, ele deverá ordenar correções imediatas: “[...] Verifico a escrituração do grupo, acertando com o senhor Diretor algumas que necessitavam ser completadas”; “[...] Verifiquei: Controle de aulas dadas e previstas: deverá haver uma revisão geral, dado a divergência na consignação e interpretação das aulas previstas e dadas”; “[...] Recomendo à direção completo levantamento no horário dos Srs professores, eis que a Prof.<sup>a</sup> A [...] na 3.<sup>a</sup> feira, vem lecionando 8 (oito) aulas e 2 (duas) hora atividades consecutivas, sem mesmo contar com intervalo para refeição”.

No bojo das demandas tecnicistas verificamos, ainda, que o currículo é um dos principais aspectos para manter e reproduzir o progresso tecno-produtivista.

Para tanto, a fiscalização curricular é outra perspectiva da ação supervisora, presente até nossos dias, acompanhada, conseqüentemente da promoção de treinamentos visando a medidas uniformes aplicáveis em sala de aula. Foi possível arrolar fragmentos que assim as afigurassem: “[...] percorri classes [...] tendo em todas elas averiguado o rendimento do ensino nas várias disciplinas do programa [...]”; “[...] na próxima visita irei recolher os planejamentos”; “[...] O currículo para o ano de 1965 deverá ser o mesmo do corrente ano, conforme instruções superiores”; “[...] Quanto aos diários de classe a direção deverá visá-los observando a consignação de matéria lecionada”; “[...] Não realizar “Feira de Ciências” sem prévia audiência da I.R.”; “[...] Verificamos os processos de inscrição das disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira [...]”; “[...] completamos o trabalho realizado relativo a montagem do currículo das várias séries dos cursos mantidos”; “[...] Conversamos ainda sobre o Magistério e uma campanha de valorização do trabalho do professor e as *perspectivas do mercado de trabalho*”; “[...] Verifiquei os casos de retenção de alunos em uma disciplina e das séries finais do ensino fundamental e médio, e também os recursos”; “[...] percorro as classes do 1.º e 2.º períodos, conversando com as senhoras professoras sobre a marcha do trabalho escolar, palestrando com as crianças [...]”; “[...] realizamos reunião [...] com o objetivo de orientá-los a respeito do preenchimento da ficha individual dos alunos e demais atividades relacionadas com o sistema de avaliação e promoção dos alunos”; “[...] iniciamos a reunião com os Professores [...] sendo que relatório sobre o assunto será encaminhado à Delegacia de Ensino”; “[...] Participei de reunião semanal de coordenadores e vice-diretores, tratando [...] da importância de acompanhar o desenvolvimento da proposta curricular”; “[...] Reuniram-se [...] docentes dos componentes curriculares [...] além dos Supervisores de Ensino [...] Diretores de Escola, Vice-Diretores e Professores na Função de Coordenação”.

Perante essas perspectivas é demonstrado que há uma coerência entre a ação supervisora e a difusão dos saberes, favorecendo o cumprimento dos programas curriculares exógenos e a respectiva formação docente. Os envolvidos na dinâmica escolar são considerados como executores de uma programação pré-modulada, projetando o engajamento dos alunos à profissionalização técnica e a ocupação de um posto no mercado de trabalho. Eis o cumprimento da meta

fundamental do ideário da pedagogia tecnicista: de aluno a capital humano utilizável para o mercado de trabalho.

Para o êxito deste ciclo operacional era preciso regular os comportamentos, condutas, hábitos de todos os envolvidos no processo educacional de modo que as posturas e costumes fossem rigidamente modelados: “[...] A direção deverá atender em seus inteiros termos o ato do Secretário da Educação à respeito do uso do fumo nas dependências da escola”; “[...] Estivemos [...] procedendo sindicância [...] com referência à atitudes do prof. A”; “[...] com a finalidade de tomar as providências preliminares para instauração de processo administrativo, mandado fazer pelo Sr. Diretor Geral do Departamento de Educação em que é indiciado professor dêste estabelecimento”.

Esse enquadramento idiossincrático fazia parte de uma dinâmica nacional sustentada por um governo centralizador, que buscava censurar a autonomia, mobilizações sociais e consciência crítica e, programar as condutas para que essas reproduzissem, passivamente, a ideologia do comando político.

Da necessidade desse projeto é que, em 12 de setembro de 1969, sob o governo ditatorial, o presidente Garrastazu Médici publicou o Decreto-Lei 869 que impôs, como obrigatórias, as disciplinas “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política do Brasil” e, para a educação superior, “Estudos dos Problemas Brasileiros” (EPB). Com a inclusão dos conteúdos a serem desenvolvidos, estas disciplinas visavam corroborar na deportação da desordem social, interpretada pelos militares como um mal à nação, uma espécie de

[...] agonia da disciplina, da ordem, do desrespeito, da hierarquia, da autoridade [...] [para tanto, foi inevitável] “[...] chamar os seus soldados dos quartéis para dizer o ‘basta’ e o ‘fora’ ao cinismo e à insensatez, à audácia e à anarquia, à desonestidade e ao despudor, ao desgoverno, à desagregação [pois] os fundamentos da sociedade brasileira [estavam] perigosamente abalados” (MÉDICI, 1973, p. 26, apud LEPRE, 2008, p. 1).

Assim, em seu artigo 2.º, a educação voltada ao civismo e a moral tinham, além de outras, por finalidade: “[...] o culto à *Pátria*, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história e o culto da obediência à *Lei*, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (BRASIL, 1969, grifos

nossos). No artigo 5º, cria a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) cujas incumbências, deveria

[...] influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classe e dos órgãos profissionais; e das empresas gráfica e de publicidade (BRASIL, 1969a).

Este clima homogeneizador e autocrático procedeu-se nacionalmente; desde o ensino elementar até as cadeiras acadêmicas era preciso amar a pátria incondicionalmente. Esta tônica, perpassou pelas três tendências não-críticas e se valeu, especialmente do ensino civil-patriótico e nacionalista aplicados na escolas públicas: “[...] Comemoração da Semana da Pátria: considerações sobre o Com. SE 17, pub. a 18/08/73, referente do assunto, e especificamente sobre a participação do estabelecimento no desfile a ser realizado a 7 de setembro”; “ “[...] Ainda há pouco foi solenemente comemorado o 31.º aniversário da Escola com desfile de alunos e sessão cívica no clube [da cidade]”; “[...] Encontro o grupo escolar em preparativos para o desfile escolar que será realizado no próximo domingo comemorando o aniversário da cidade”; “[...] Por determinação do Ilmo. Sr. Delegado de Ensino Básico, senti-me honrado em assistir às significativas comemorações realizadas neste estabelecimento de ensino em homenagem à Data Magna, o Dia da Independência. Demonstrando alto amor à Pátria o Sr. Diretor e os Srs. Professores e alunos organizaram e cumpriram um programa do qual constaram números de elevado valor cívico”; “[...] Hoje, 31 de março, estive neste estabelecimento, onde assisti às solenidades comemorativas do 13.º aniversário da Resolução de 1964”; “[...] houve o hasteamento do pavilhão nacional, concomitantemente com a entonação do hino pátrio. [...] reunidos o corpo docente, discente e administrativo, ouvimos a oração sobre a efeméride [...] que abordava aspectos significativos da Revolução de 1964, que nos trouxe paz e prosperidade. [...] os alunos [...] apresentaram sugestivo jogral”; “[...] Na sala do Orientador de Educação Moral e Cívica foram examinados o novo regimento do Centro Cívico Escolar de acordo com o modelo [...], Código de Honra do C.C.E., livro de registros das atividades do O.E.M.C. e o livro de atas do C.C.E., achando-os todos conforme”; “[...] Participei de reunião com referência [...] a participação da escola nas solenidades comemorativas ao Dia da Pátria”.

O programa ideológico com vistas à formação de um povo ordeiro e passivo adentrou as escolas. Cristalizavam-se as mentalidades opositoras e o livre (e libertino) pensamento: [...] À vista dos termos do of. 130/63 deste estabelecimento, compareci, neste estabelecimento quando em companhia do Sr. Diretor ouvi do prof. A a confirmação de que o catedrático [o próprio prof. A] *se retirou da classe, em sinal de protesto pela presença do Sr. Diretor nos trabalhos escolares da classe*. No mesmo ofício deixo a orientação sobre o assunto”; “[...] Estive nos dias 7, 8 e 9 neste estabelecimento com o fim especial de determinar e presidir um processo disciplinar cujos implicados são os alunos A, B, C, D e E, pelo fato *de penetrarem, à noite, no estabelecimento completando provas e emendando notas nos diversos assentamento*. A conclusão do processo permanecerá arquivado no estabelecimento”.

Em 14 de junho de 1993, o presidente da República, Itamar Franco, mediante publicação da Lei 8.663, revoga o referido decreto. Não obstante, o clima de autoritarismo e antinomia ainda tem dirigido a conjuntura educacional e a postura de muitos educadores.

À guisa de concluir as discussões dispostas no cenário das correntes não-críticas foi possível estabelecer cotejo e ressonância entre os principais determinantes elucidados pelas concepções pedagógicas e a prática supervisora materializada nos registros dos Livros de TVs de 1960 a 2000. Viabilizaremos, a seguir, as discussões em torno da prática supervisora e as correntes pedagógicas críticas: libertadora e histórico-crítica.

Paulo Freire, fomentador da pedagogia libertadora, teceu críticas à educação desenvolvida na escola pública, especialmente quanto à organização institucional, condução e execução das questões pedagógicas, pois, para ele, a estrutura composicional e autoritária da qual a escola se servia engessava o desenvolvimento da consciência política e crítica dos sujeitos. Freire advogava uma educação popular, organizada no seio dos movimentos populares do, pelo, para e com o povo (SAVIANI, 2011a, p. 415) e, para além do ensino especificamente escolar. Assim, a abordagem central da pedagogia libertadora se dá na atuação da educação não-formal.



Isto posto, vale ressaltar que não visualizamos uma transposição integral da teoria freireana (círculos de cultura, temas geradores, unidades de aprendizagem, dentre outras) nas perspectivas para a supervisão e nem no cotidiano escolar das décadas pesquisadas, até porque Freire, em ocasião da gênese de sua teoria, não estava focado no contexto estritamente escolar; todavia, muitos educadores vêm adotando pressupostos da teoria e legado de Freire e busca(ram) engajá-los no ensino escolar (LUCKESI, 1994, p. 64).

A partir desta breve síntese nos focaremos, seguidamente, em arrolar as perspectivas pedagógicas libertadoras para a supervisão e associá-las às práticas cotidianas registradas pelos supervisores de ensino em escolas da Diretoria de Itapetininga:

**Quadro 9:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Libertadora

<p><b>Teorias educacionais Críticas</b></p> <p><b>PEDAGOGIA LIBERTADORA</b></p> <p>1960 – 1990</p> <p>Permanências até início do século XXI</p> <p><b>Perspectivas para a Supervisão de Ensino</b></p>	<p><b>Fragmentos coletados dos Termos de Visita</b></p>
<p>PI: Educador-Supervisor a serviço do ato do conhecimento<sup>74</sup>; supervisor “com” e não “para” (resistência ao “supervisor-bancário”).</p>	<p>“[...] iniciamos a reunião com os professores [...]. Dispostos em círculo todos os participantes [...] procederam-se aos debates, a exposição das opiniões de cada um, sobre o currículo do Magistério. Foram levantados problemas e apresentadas sugestões de soluções [...]” (TV de 10/10/1983).</p>
<p>PII: Incorporador das práticas escolares em contraposição ao estereótipo de sobrevigador, de inspetor,</p>	<p>“Motivo da visita: reunião e debates com os professores: A (de Psicologia); B (de Didática); C (Estágio e Prática de Ensino) e D. Assunto: O estágio dos alunos [da escola A]: formas de fazê-lo da melhor maneira para se chegar a ótimos resultados. O prof. A apresentou um Projeto de Estágio, quase nos moldes de estágios e pesquisas no 3.º Grau: à medida que os alunos estudam certos conteúdos, como por exemplo; ‘as fases de desenvolvimento da Inteligência, de Piaget’, já aplicam o que aprenderam em sala de aula, nas classes de estágio, como por exemplo: pré-escola ou 1.ªs e 2.ªs séries. Então há um acompanhamento direto e entrosamento total entre o estudado e a prática. Os professores opinam sobre as maneiras de se fazer esse estágio e o entrosamento do estágio com todas as disciplinas. O professor A se compromete a organizar a Ficha para acompanhamento dos Estágios, as prof.ªs B e C completarão o trabalho com o levantamento dos locais do estágio, n.º de alunos e dias da semana. Este trabalho merece apoio de toda a Delegacia de Ensino e após o início da sua aplicação e acertos futuros, precisa ser mostrado a todas as Escolas com Cursos de Magistério [...]” (TV de 11/09/1990).</p>

<sup>74</sup> “O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: *qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que se está dando na relação educador/educando” (FREIRE, 1982, p. 94, grifos do autor).

<p>de controlador e de agente exógeno à vida escolar e coavaliador das práticas educativas das quais também é agente (oposição à ideia: os que avaliam X os que agem/executam<sup>75</sup>).</p>	
<p>PIII: Defensor da educação popular e incentivador do desenvolvimento de conteúdos que valorizem o interesse e a iniciativa dos educandos (prioridade em temas e problemas próximos do ambiente cultural, vivenciados para além da experiência escolar e da educação bancária).</p>	<p>'Tratei, com a sra. Diretora de alguns aspectos pedagógicos, em especial do levantamento que se procede, no estabelecimento, das expectativas dos alunos, com relação ao ensino [que] aqui se desenvolve. Este levantamento está sendo feito através de questionário [...]' (TV de 14/05/1984).</p>

<sup>75</sup> “[...] no momento e que o supervisor ou supervisora *tomam como objeto da sua supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática do seu companheiro, mas sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes.* Fazendo a indagação de outra forma: eu acho que *não cabe ao supervisor fiscalizar* a pontualidade do colega professor, os prováveis equívocos cometidos na prática do seu companheiro professor; mas, pra mim, o que cabe é um esforço de avaliação da prática do educador: *com ele e com os educadores dele*” (FREIRE, 1982, p. 93, grifos nossos).

<p>PIV: Promotor, articulador e motivador da relação dialógica (com fins no consenso), de convivências profissionais horizontalizadas, anti-hierarquizadas e polifônicas em contestação às relações monológicas, piramidais e autoritárias.</p>	<p>“Com o Sr Secretário estudamos soluções de ordem prática visando a adaptação da escrituração das fichas da vida escolar dos senhores alunos” (TV de 14/05/1976).</p> <p>“Na oportunidade juntamente com a Sra Diretora e com o Sr. secretário estudamos soluções para o problema do desenvolvimento do estágio supervisionado” (TV de 20/05/1976).</p> <p>[...] juntamente com a Sr. Diretor, estudei detalhadamente os instrumentos de controle as aulas de reposição, ocasião em que elaboramos os cálculos específicos para cada uma das séries do 1.º grau (5.ª a 8.ª série)” (TV de 28/05/1976).</p> <p>“Com o Sr diretor estudei detalhes relacionados com a realização dos exames supletivos” (TV de 23/06/1976).</p> <p>“Com Sr diretor estudamos alguns aspectos da sistemática de atribuição de aulas excedentes prevista na legislação vigente” (TV de 06/01/1977).</p> <p>[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau [...] através de exercícios [os] alunos <i>demonstraram grande interesse e participação na solução dos mesmos</i> sob a coordenação e orientação do professor regente. <i>Muito bom o relacionamento “professor-aluno” o que por si só garante, em princípio, o sucesso do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem</i>” (TV de 14/09/1979, grifos nossos).</p> <p>[...] com a finalidade de realizarmos um “Encontro com Orientadores e professores de Educação Moral e Cívica” das escolas da rede estadual de ensino [...] Inicialmente, fizemos uma abordagem sobre diversos assuntos relacionados com esta disciplina [...] Em seguida, discutimos o texto do Prof. Ernesto Rosa Neto, ‘Moral e Civismo em Crise?’ [...] Neste texto, o referido Autor [...] lança novas diretrizes e estratégias, assim como uma nova reflexão na maneira de como deve ser desenvolvida esta importante disciplina; assim como deve ser empenhado os Centros Cívicos Escolares. Houve um painel de debates neste sentido e os depoimentos dos professores envolvidos foram bastante esclarecedores... Em seguida, a prof.ª A discutiu com os professores, um outro texto importante, ou seja: ‘Morreram os Valores Morais’ do Parecer n.º 338/80 do Conselho Federal de Educação e que constitui um documento básico para o ensino da referida disciplina” (TV de 18/10/1984).</p>
<p>PVII: Animador e participante de estratégias de engajamento comunitário/escolar: debates, atividades em grupos, grêmios,</p>	<p>“Na oportunidade participei de reunião de A.P.M.<sup>76</sup> em que foi eleita a Diretoria para o corrente ano letivo” (TV de 03/09/1976).</p> <p>[...] participamos da reunião do Conselho de Escola, onde foram debatidas questões referentes ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento e Aperfeiçoamento do Magistério” (TV de 09/12/1988).</p>

<sup>76</sup> A.P.M.: Associação de Pais e Mestres.

conselhos, associações de bairro, por reconhecer-se com um profissional recriador do mundo, em comunhão com outros e não apenas como sujeito expectador.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

Freire (1982) defende que há, precipuamente, um educador no fazer supervisor, um educador-supervisor que deverá estar comprometidamente a serviço do ato do conhecimento de modo a posicionar-se “com” nas relações desta produção. Esta perspectiva pode ser pressuposta quando a postura supervisora assim se revela: “[...] iniciamos a reunião com os professores [...]. Dispostos em círculo todos os participantes [...] procederam-se aos debates, a exposição das opiniões de cada um, sobre o currículo do Magistério. Foram levantados problemas e apresentadas sugestões de soluções”. Há aqui, uma visível iniciativa do supervisor em colocar-se como um dos interlocutores diante de uma situação real a ser problematizada (a começar pela disposição espacial dos integrantes). Infere-se assim, a objeção ao “supervisor-bancário”.

A segunda perspectiva é derivada daquilo que o próprio Freire delineou para a ação supervisora: um agente que incorpora as práticas escolares como inerentes a própria ação, contrapondo-se ao estereótipo de sobrevigiador, de inspetor, de controlador e de agente exógeno à vida escolar. Ao incorporá-las coavalia os fazeres educativos dos quais também é agente (oposição à díade: os que avaliam X os que agem/executam):

[...] Motivo da visita: reunião e debates com os professores: A (de Psicologia); B (de Didática); C (Estágio e Prática de Ensino) e D. Assunto: O estágio dos alunos [da escola A]: formas de fazê-lo da melhor maneira para se chegar a ótimos resultados. O prof. A apresentou um Projeto de Estágio, quase nos moldes de estágios e pesquisas no 3.º Grau: à medida que os alunos estudam certos conteúdos, como por exemplo; ‘as fases de desenvolvimento da Inteligência, de Piaget’, já aplicam o que aprenderam em sala de aula, nas classes de estágio, como por exemplo: pré-escola ou 1.ªs e 2.ªs séries. Então há um acompanhamento direto e entrosamento total entre o estudado e a prática. Os professores opinam sobre as maneiras de se fazer esse estágio e o entrosamento do estágio com todas as disciplinas. O professor A se compromete a organizar a Ficha para acompanhamento dos Estágios, as prof.ªs B e C completarão o trabalho com o levantamento dos locais do estágio, n.º de alunos e dias da semana. *Este trabalho merece apoio de toda a Delegacia de Ensino e após o início da sua aplicação e acertos futuros, precisa ser mostrado a todas as Escolas com Cursos de Magistério. [...]”* (TV de 11/09/1990).

Destacamos neste excerto um posicionamento superador ao de um profissional externo que ora adentrava a unidade escolar para, prioritariamente, proceder à fiscalização. Buscou envolver-se nas questões, coavaliando-as e concluiu que o conhecimento produzido horizontal e comunitariamente deveria ser partilhado para além dos muros escolares.

Outra perspectiva compendiada da pedagogia libertadora à supervisão perpassou pela defesa da educação popular: desta deriva-se o incentivo ao desenvolvimento de conteúdos que valorizem o interesse, a iniciativa dos educandos e a problematização de temas próximos ao ambiente cultural. Cotejemo-la com o respectivo registro: “[...] Tratei, com a sra. Diretora de alguns aspectos pedagógicos, em especial do levantamento que se procede, no estabelecimento, das *expectativas dos alunos, com relação ao ensino [que] aqui se desenvolve*. Este levantamento está sendo feito através de questionário [...]”

Revela-se, essencialmente, como promotor, articulador e motivador da relação dialógica - com fins no consenso -, de convivências profissionais horizontalizadas, anti-hierarquizadas e polifônicas em contestação à monológica, piramidal e autoritária, como podemos aventar: “[...] Com o Sr Secretário estudamos soluções de ordem prática visando à adaptação da escrituração das fichas da vida escolar dos senhores alunos”; “[...] Na oportunidade juntamente com a Sra Diretora e com o Sr. secretário estudamos soluções para o problema do desenvolvimento do estágio supervisionado”; “[...] juntamente com o Sr. Diretor, estudei detalhadamente os instrumentos de controle as aulas de reposição, ocasião em que elaboramos os cálculos específicos para cada uma das séries do 1.º grau (5.ª a 8.ª série)”; “[...] Com o Sr diretor estudei detalhes relacionados com a realização dos exames supletivos”; “[...] Com Sr. diretor estudamos alguns aspectos da sistemática de atribuição de aulas excedentes prevista na legislação vigente”; “[...] visitei a classe da 2.ª série do 2.º Grau [...] através de exercícios [os] alunos *demonstraram grande interesse e participação na solução dos mesmos* sob a coordenação e orientação do professor regente. *Muito bom o relacionamento “professor-aluno” o que por si só garante, em princípio, o sucesso do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.*”; “[...] com a finalidade de realizarmos um ‘Encontro com Orientadores e professores de Educação Moral e Cívica’ das escolas da rede estadual de ensino [...] Inicialmente, fizemos uma abordagem sobre diversos assuntos relacionados com esta disciplina [...] Em seguida, discutimos o texto do Prof. Ernesto Rosa Neto, ‘Moral e Civismo em Crise?’ [...] Neste texto, o referido Autor [...] lança novas diretrizes e estratégias, assim como uma nova reflexão na maneira de como deve ser desenvolvida esta importante disciplina; assim como deve ser empenhado os Centros Cívicos Escolares. Houve um painel de debates neste sentido e os depoimentos dos

professores envolvidos foram bastante esclarecedores [...] Em seguida, a prof.<sup>a</sup> A discutiu com os professores, um outro texto importante, ou seja: 'Morreram os Valores Morais' do Parecer n.º 338/80 do Conselho Federal de Educação e que constitui um documento básico para o ensino da referida disciplina". Nesses excertos, ousamos pressupor que, apesar da predisposição em promover e exercitar a relação dialógica, esta fora correlacionada, em sua maioria, a questões de natureza operacionais, todavia, mesmo assim, há indícios de que não prevaleceu a ordem verticalizada do cumpra-se e faça-se cumprir; ao contrário, o supervisor se predispõe a motivar um momento de mútua aproximação. Similarmente, no encontro com professores e orientadores paira a aplicação de pressupostos voltados ao debate, à socialização de ideias, à construção coletiva, embora a tematização estivesse revestida de implícitos ideológicos.

A pedagogia freireana reconhece todos os educadores como animadores e participantes de estratégias de engajamento comunitário/escolar: debates, atividades em grupos, grêmios, conselhos, associações de bairro, dentre outras iniciativas populares acreditando que podem atuar como recriadores do mundo, em comunhão, transpondo a mera expectativa. Sinais desta postura podem ser visualizados nos seguintes trechos: [...] "Na oportunidade participei de reunião de A.P.M. em que foi eleita a Diretoria para o corrente ano letivo"; "[...] participamos da reunião do Conselho de Escola, onde foram debatidas questões referentes ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento e Aperfeiçoamento do Magistério".

Considerando os registros acima arrolados pode-se perceber que dos fundamentos da educação libertadora o que melhor associou-se à prática supervisora foi o fundamento da relação dialógica<sup>77</sup>. Isto fica evidente quando percebemos que não há um enquadramento sistemático e literal da teoria freireana no cotidiano, nem escolar nem da supervisão; o que visualizamos foi uma tentativa de incorporar, *nas relações escolares*, outrora verticalizadas, o princípio do diálogo em superação do clássico e secular autoritarismo que, centralizado na monofonia

---

<sup>77</sup> Para Freire, o "[...] diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1987, p. 78-79).



determinava, pelas autoridades externas à escola, os receituários e “depósitos” a serem cumpridos. Assim, como uma das premissas angulares da educação como prática da liberdade, a concepção de *dialogicidade*, é prefigurada (ao menos) na postura, no modo de posicionar-se do supervisor diante dos demais agentes escolares. Busca participar como membro nos encontros e reuniões e não apenas como aquele que fiscaliza o pré e pós-reuniões; anima a participação dos demais (mesmo que a estrutura dos conselhos esteja predeterminada), procura estabelecer uma nova vivência emanada da problematização das experiências concretas reelaboradas conjuntamente. Neste movimento o diálogo aderido, também pelos educadores a serviço da educação formal, tem a escola como mais um dos espaços privilegiados.

A Pedagogia Histórico-Crítica (Progressista, Dialética ou Revolucionária) foi projetada por Dermeval Saviani entre o final dos anos de 1970 e início de 1980 e tem apresentado permanências fecundas até os dias atuais<sup>78</sup>.

Saviani advoga a incondicional democratização do saber produzido e acumulado historicamente pelos homens, superando a devastadora divisão de classes sociais que conseqüentemente dualizou a educação escolar: uma para os dominantes e outra escola para os subalternos.

Nessa corrente, é priorizado o papel fundamental da escola, espaço singularizado para a socialização sistemática dos conteúdos historicizados que ao serem incorporados pelos sujeitos envolvidos viabilizam a transformação das relações sociais e a ascensão cultural e política da classe popular.

Nesta contextura é que nos aplicaremos em apresentar as preponderantes perspectivas histórico-críticas para a supervisão de ensino, coadunadas aos registros nos Livros de TVs, conforme segue:

---

<sup>78</sup> As teorias críticas, em especial a pedagogia histórico-crítica “[...] permanece atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” (SAVIANI, 2011a, p. 424).

**Quadro 10:** Perspectivas da Supervisão de Ensino coletadas dos Termos de Visita condizentes à Tendência Histórico-Crítica.

<p><b>Teorias educacionais Críticas</b></p> <p><b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b></p> <p>Início: entre final dos anos de 1970 e início de 1980 até início do século XXI</p> <p><b>Perspectivas para a Supervisão de Ensino</b></p>	<p><b>Fragmentos coletados dos Termos de Visita</b></p>
<p>PI: Crítico e problematizador da realidade concreta concebendo escola-sociedade como elementos coexistentes, historicizados e intercondicionados.</p>	<p>“[...] Ao final da reunião explico aos professores o enquadramento do pessoal do Q.M.<sup>79</sup> e <i>as grandes perdas que tivemos</i> (TV de 15/02/1990, grifos nossos).</p>
<p>PII: Considerador/projetor de um processo educativo escolar voltado à classe trabalhadora e reconhecedor das</p>	<p>“Compareço hoje, [à escola], que atualmente está funcionando no prédio A<sup>80</sup>. <i>Isso por falta de compromisso do sistema estadual com a educação das classes populares</i>” (TV de 20/02/1990, grifos nossos).</p> <p>“Visito hoje, [...] esta EEPSG A [...] Numa das salas da Escola nos reunimos com professores [...] Motivo: Reunião para se discutir os Conteúdos a serem planejados em Didática, Conteúdos e Metodologias [...]. Os professores estavam muito interessados. São muito dedicados e comprometidos com a Escola Pública. Acho que nossos governos sabem da existência de tanta dedicação pela Educac/ Popular, porisso não precisa dar bons salários para nós do Q.M.” (TV de 14/03/1991).</p>

<sup>79</sup> Q.M.: Quadro do Magistério (público do Estado de SP).

<sup>80</sup> O prédio a que se refere o supervisor de ensino trata-se de imóvel de propriedade particular e, que na época, abrigava uma instituição de ensino privada. O diretor deste cedeu espaço ao Delegado de Ensino de modo que, por determinado tempo o referido prédio sediou, concomitantemente, escola estadual e privada.

<p>contradições presentes na dinâmica econômico-social capitalista.</p>	
<p>PIII: Militante do acesso/difusão (via educação escolar) dos conteúdos culturais sistematizados (para todos, em iguais condições) visando à incorporá-los e viabilizá-los em elementos operantes de transformação social (catarse).</p>	<p>“Motivo da visita: Realização de Encontro com alunos [...] sobre os assuntos: História, [...] e Geografia [...] [nós] Supervisores da Delegacia de Ensino de Itapetininga, responsáveis por estes componentes curriculares [...] Sobre Geografia, debato com os alunos sobre a Geografia Humana e Econômica que deve ser desenvolvida no 1.º e 2.º Graus. Deixando de ser apenas a Geografia física descritiva. O prof. A [Supervisor de Ensino] debate sobre a Linha do Tempo em História e como desenvolver o ensino da História [...] O encontro foi bastante interessante e os alunos mostraram seu interesse no debate das ideias [...]” (TV de 24/08/1988).</p> <p>“Hoje [a escola] realiza as festividades de encerramento dos trabalhos do ano letivo de 1990. [...] Eu aqui compareço para acompanhar esses trabalhos de avaliação do ano letivo [...] com todos os alunos [...] presentes; com todos os professores, pais e familiares dos alunos. Assistimos a representação, por alunos, de várias peças teatrais abordando muitos assuntos interessantes discutidos e aplicados durante o ano dentro das diversas disciplinas como: o preconceito; a divisão de classes em nossa sociedade; a miscigenação das raças no Brasil; a visão dos políticos brasileiros, o Plano Collor; a cara do Brasil e seu povo; os marginalizados da sociedade, etc. [...] peças abordando sempre assuntos muito atualizados, críticos e importantes em seu questionamento. Ao final das peças os professores e alunos debatem com a plateia os assuntos abordados [...] observei que os alunos estão espertos, despertando para a vida e interpretando crítica e conscientemente o mundo que os rodeia” (TV de 07/12/1990).</p> <p>“Visito [...] esta EEPSP [...] Objetivo: Palestra com alunos [...] Início a reunião debatendo [...] sobre a Formação do Professor: ideologias, direcionamentos, informações, a carreira do magistério, o trabalho do professor, o compromisso pela educação. <i>Entrego um documento aos alunos-professorandos sobre “Decálogo em defesa do ensino público”. Debateremos sobre o valor da Escola Pública, a socialização do saber, o fracasso e porquê; a democratização do acesso e permanência na Escola</i>” (TV de 25/05/1993, grifos nossos).</p>
<p>PIV: Reconhecedor da educação escolar como particularidade imersa numa totalidade de interdeterminações e embates sociais, econômicos, culturais e históricos, excedendo às interpretações e práticas</p>	<p>“O objetivo da visita foi de obter informações a respeito da situação do aluno A da 3.ª série, do 2.º Grau que foi transferido compulsoriamente conforme decisão do Conselho de Escola. [...] esta classe apresenta vários problemas de mau comportamento [e há uma] turma da bagunça da qual o [aluno A] faz parte [...]. Cumpre-me informar que o aluno teve uma suspensão de 2 dias em 1994, algumas advertências já em 1992, mas em 1995 não há advertência ou suspensão registrada. Lendo a ata do conselho percebe-se que o aluno demonstra péssima educação [...] mas não fica claro qual a falta grave que levou o Conselho a votar pela sua transferência [...] <i>Ponderei com o Diretor que a postura da escola pública deve ser a de garantir a educação aos que mais precisam dela e que a exclusão de algum aluno é medida extrema depois de esgotadas todas as possibilidades de ação educativa visando à integração do jovem na sociedade e sua participação construtiva como futuro cidadão [...]. Também sugeri que em próxima reunião do Conselho de Classe, seja levantado o problema desta 3.ª série e principalmente que se busque uma solução para esta classe que é retratada pelos professores como problemática mas que só por uma ação conjunta de todos poderíamos fazer com que gostem mais da escola e que se sintam avaliados no dia a dia não só pelo aspecto cognitivo mas também pela participação e sociabilidade. [...] à vista dos documentos que analisei (ata de Conselho de Escola, Livro de Penalidades/advertências) parece ter havido muito rigor na aplicação da pena de transferência compulsória. Cumpre-me levar o assunto à consideração do Sr. Delegado de Ensino” (TV de 28/06/1995, grifos nossos).</i></p>

simplistas, especializadas, parciais e imediatas.	
PV: Interpretador da luta de classes como atributo presente na realidade educacional e aliado à classe dominada visando à superação de uma sociedade/escola de classes.	Não foi encontrado TV relacionado a esta perspectiva.
PVI: Interlocutor de uma consciência crítica que contrainternaliza a prática supervisora tão somente pragmática e utilitarista, nos moldes dos organismos dominantes (inter)nacionais.	<p>“Compareço hoje a esta EEPSPG<sup>81</sup> [...] [para uma] reunião. Assunto: A conservação e a limpeza [das escolas] que acabaram de ser restauradas e reformadas agora no início de 1991. Todos debatem bem o assunto e formas de levar o aluno e a comunidade se envolver com a conservação de sua Escola. <i>Há um grande trabalho de conscientização a ser feito. É trabalhoso, mas muito necessário e oportuno</i>” (TV de 07/03/1991, grifos nossos).</p> <p>“Objetivo da visita: Coordenar o Encontro Regional de Formação para Professores III inscritos para o Concurso de PIII em janeiro de 1993. Convênio Secretaria da Educação e APEOESP. Comparecem [...] mais ou menos 300 professores III. [...] comento sobre a importância da Educação na formação do cidadão, na sua humanização e na transformação do mundo [...] Coordeno [...] orientando, tirando dúvidas e debatendo conceitos básicos da Pedagogia Educacional” (TV de 03/12/1992).</p> <p>“Na oportunidade [...] estabeleci conversa com alguns professores a respeito de avaliação e pela amostra de opiniões pude constatar alguma desinformação [...] a respeito do assunto e também conceitos pedagogicamente equivocados, embora os professores apesar de muito competentes [...] demonstram certo desânimo quanto à perspectiva de melhora. Em razão disto pretendo desenvolver uma ação junto aos professores para estudo e discussão crítica e prática a respeito de avaliação” (TV de 05/07/1995).</p> <p>“Na oportunidade participei de H.T.P. com os seguintes professores: [...]. Conversei com os professores a respeito de [...] interdisciplinariedade e principalmente sobre avaliação e a participação no Conselho de Classe e Série. Constatei muito boa vontade por parte dos professores no sentido de adotar medidas que melhorem a questão da avaliação [...] principalmente visando melhoria do ensino [...]” (TV de 06/07/1995).</p> <p>“Na oportunidade conversamos a respeito da atuação deste Supervisor de Ensino, em que esta ação supervisora pode ajudar nos</p>

<sup>81</sup> EEPSPG: Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau.

	<p>problemas enfrentados por esta escola, principalmente considerando seu gigantismo e o fato de trabalhar com uma clientela exigente que abrange o 1.º e 2.º Graus e mais a habilitação para o Magistério. Combinamos que inicialmente desenvolverei um trabalho visando discutir e informar a respeito de avaliação tanto no aspecto legal como pedagógico. Conversamos ainda sobre o Conselho de Classe e Série no que se refere ao diagnóstico dos problemas, mas principalmente no estabelecimento de ações que visem solucioná-los” (TV de 11/07/1995).</p>
<p>PVII: Mediador e coordenador de momentos específicos de formação<sup>82</sup> com os educadores e educandos, desenvolvendo questões teóricas e didáticas em articulação com a prática social.</p>	<p>“[...] Motivo da visita: realização de reunião com professores I, II e III da Escola [...]. Tema da reunião: debates com leitura e comentários sobre o tema: O professor e o seu fazer; a sua função; a Escola Pública, sugestões para melhorias do ensino; o saber elaborado e a construção do conhecimento, o relacionamento prof. x aluno: uma relação simétrica ou assimétrica?; como desenvolver uma aula bem motivada; a avaliação, questionários, etc... A reunião alcançou seus objetivos, pois observei que os debates foram acalorados e bem comentados por todos os professores. Ao final da reunião explico aos professores o enquadramento do pessoal do Q.M. e as grandes perdas que tivemos” (TV de 15/02/1990).</p> <p>“Objetivo da visita: palestra com os alunos das 1.ªs e 2.ªs séries [da escola A]. Tema debatido: Professor; por quê? - o idealismo; o profissionalismo; - a cultura geral; - a formação do professor: falha até onde?... - os conteúdos básicos e a escola pública; - a educação e formação das classes populares deverá ser pobre? - como mudar isso? - há brechas? Como atravessá-las? - o nosso fazer de educadores; a responsabilidade de cada educador frente aos seus aluninhos; - os verdadeiros valores ... e os falsos... - como se educar para a verdadeira cidadania? Com autonomia, com criticidade e consciência bem clara? - há muito a ser feito: com dedicação e muito trabalho e estudo chegaremos lá. [...] os alunos ficaram muito atentos e sempre opinando” (TV de 20/02/1990).</p> <p>“Motivo da visita: monitorar reunião pedagógica [...] Assunto: A Avaliação do aluno. Levo uma fita de vídeo e apostilas com texto do prof. Cipriano Luckesi. Vamos lentamente assistindo à fita e discutindo partes importantes do texto: - A avaliação, verificação e aferição do aproveitamento escolar; - Avaliação como castigo ou prêmio?; - Avaliar – subsídio da aprendizagem; serve mais ao professor; - O Projeto pedagógico, a Revolução Social que democratiza o saber; - A aferição como retro-informação;</p>

<sup>82</sup> Atualmente, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo os momentos específicos de formação de professores são denominados A.T.P.C.s. - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - e O.T.s - Orientações Técnicas – para profissionais da Diretoria de Ensino.

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Medida; Padrão; Conceito ou Nota;</li><li>- A dinâmica da avaliação – serve para replanejar, mudar, arrumar, tomar novos rumos, novas decisões.</li></ul> <p>Os professores se mostraram muito interessados e discutiram muito sobre o assunto. São dedicados e comprometidos com a educação” (TV de 13/03/1991).</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.

As perspectivas supervisoras inseridas no contexto da pedagogia histórico-crítica, reconhecem o supervisor como crítico e problematizador da realidade, concebendo escola-sociedade como elementos coexistentes, historicizados e intercondicionados. Essa postura converte-se em realidade quando há registros de interpretações críticas, como por exemplo, quando o supervisor problematiza, destemidamente, as contradições presentes na própria carreira: “[...] Ao final da reunião explico aos professores o enquadramento do pessoal do Q.M. e *as grandes perdas que tivemos.*”

Identifica-o, também, como projetor de um processo educativo escolar voltado à classe subalterna e reconhecedor das contradições presentes na dinâmica econômico-social capitalista: “[...] Compareço hoje, [à escola], que atualmente está funcionando no prédio A. *Isso por falta de compromisso do sistema estadual com a educação das classes populares*”; “[...] Visito hoje, [...] esta EEPSG [...] Numa das salas da Escola nos reunimos com professores [...] Motivo: Reunião para se discutir os Conteúdos a serem planejados em Didática, Conteúdos e Metodologias [...]. Os professores estavam muito interessados. São muito dedicados e comprometidos com a Escola Pública. Acho que nossos governos sabem da existência de tanta dedicação pela Educac/ Popular, porisso não precisa dar bons salários para nós do Q.M.”

Nesses apontamentos, além do supervisor mostrar-se cômico das contradições e complexidades condizentes à educação escolar, não se amedronta em deixar registrada sua indignação e certa marca de ironia ao lembrar a falta de compromisso dos governantes em relação à valorização da carreira do magistério.

A Pedagogia Histórico-Crítica também conclama o supervisor a desempenhar uma postura de militante pelo acesso/difusão (via educação escolar) dos conteúdos culturais sistematizados (para todos, em iguais condições) visando a incorporá-los e viabilizá-los em elementos operantes de transformação social (catarse). Avistamos, nos assentamentos a seguir, a concretude dessa compostura: “Motivo da visita: Realização de Encontro com alunos [...] sobre os assuntos: História, [...] e Geografia [...] [nós] Supervisores da Delegacia de Ensino de Itapetininga, responsáveis por estes componentes curriculares [...] Sobre Geografia, debate com os alunos sobre a Geografia Humana e Econômica que deve ser desenvolvida no 1.º e 2.º Graus. Deixando de ser apenas a Geografia física

descritiva. O prof. A [Supervisor de Ensino] debate sobre a Linha do Tempo em História e como desenvolver o ensino da História [...] O encontro foi bastante interessante e os alunos mostraram seu interesse no debate das ideias [...]; “[...] Hoje [a escola] realiza as festividades de encerramento dos trabalhos do ano letivo de 1990. [...] Eu aqui compareço para acompanhar esses trabalhos de avaliação do ano letivo [...] com todos os alunos [...] presentes; com todos os professores, pais e familiares dos alunos. Assistimos a representação, por alunos, de várias peças teatrais abordando muitos assuntos interessantes discutidos e aplicados durante o ano dentro das diversas disciplinas como: o preconceito; a divisão de classes em nossa sociedade; a miscigenação das raças no Brasil; a visão dos políticos brasileiros, o Plano Collor; a cara do Brasil e seu povo; os marginalizados da sociedade, etc. [...] peças abordando sempre assuntos muito atualizados, crítico e importantes em seu questionamento. Ao final das peças os professores e alunos debatem com a plateia os assuntos abordados [...] observei que os alunos estão espertos, despertando para a vida e interpretando crítica e conscientemente o mundo que os rodeia”; “[...] Visito [...] esta EEPSEG [...] Objetivo: Palestra com alunos [...] Início a reunião debatendo [...] sobre a Formação do Professor: ideologias, direcionamentos, informações, a carreira do magistério, o trabalho do professor, o compromisso pela educação. *Entrego um documento aos alunos-professorandos sobre “Decálogo em defesa do ensino público”. Debates sobre o valor da Escola Pública, a socialização do saber, o fracasso e porquê; a democratização do acesso e permanência na Escola”.*

Decorrentemente, o supervisor de ensino subsidiado pelos fundamentos da tendência crítica, reconhece a educação escolar como particularidade imersa numa totalidade de interdeterminações e embates sociais, econômicos, culturais e históricos, excedendo às interpretações e práticas simplistas, especializadas, parciais e imediatas e assume-se como interlocutor de uma consciência crítica que contrainternaliza a prática supervisora tão somente pragmática e utilitarista, nos moldes dos organismos dominantes (inter)nacionais. Tais perspectivas assumem um contexto real quando são incorporadas junto ao cotidiano escolar. Nessa consonância, se pode apurar: “[...] O objetivo da visita foi de obter informações a respeito da situação do aluno A da 3.<sup>a</sup> série, do 2.<sup>o</sup> Grau que foi transferido compulsoriamente conforme decisão do Conselho de Escola. [...] *Ponderei com o*



*Diretor que a postura da escola pública deve ser a de garantir a educação aos que mais precisam dela e que a exclusão de algum aluno é medida extrema depois de esgotadas todas as possibilidades de ação educativa visando a integração do jovem na sociedade e sua participação construtiva como futuro cidadão [...]. Também sugeri que em próxima reunião do Conselho de Classe, seja levantado o problema desta 3.<sup>a</sup> série e principalmente que se busque uma solução para esta classe que é retratada pelos professores como problemática mas que só por uma ação conjunta de todos poderíamos fazer com que gostem mais da escola e que se sintam avaliados no dia a dia não só pelo aspecto cognitivo mas também pela participação e sociabilidade [...] à vista dos documentos que analisei (ata de Conselho de Escola, Livro de Penalidades/advertências) parece ter havido muito rigor na aplicação da pena de transferência compulsória. Cumpre-me levar o assunto à consideração do Sr. Delegado de Ensino; [...]*". Nesta ocasião o supervisor interviu: opôs-se à decisão do colegiado por não perceber evidências de que, antes da severa medida disciplinar, fora desenvolvido um processo de problematização com vistas à solução crítica. Presumiu, antes, que a proposta de solução caracterizou-se como acrítica e seletiva: eliminar o aluno daquela unidade escolar. Colocou-se como um tutelador dos direitos dos alunos (postura altamente criticada na atualidade por muitos educadores) e posicionou-se mediante a falta dos registros convencionais que o caso requer; todavia ficou claro que não somente a falta de documentação comprobatória veio a subsidiar seu parecer, mas, em especial, uma crítica visão acerca da função social da escola pública e da educação que ela vinha oferecendo.

No prosseguimento da análise, transcrevemos os seguintes fragmentos: "[...] Compareço hoje a esta EEPSG [...] [para uma] reunião. Assunto: A conservação e a limpeza [das escolas] que acabaram de ser restauradas e reformadas agora no início de 1991. Todos debatem bem o assunto e formas de levar o aluno e a comunidade se envolver com a conservação de sua Escola. *Há um grande trabalho de conscientização a ser feito. É trabalhoso, mas muito necessário e oportuno*"; "[...] Objetivo da visita: Coordenar o Encontro Regional de Formação para Professores III inscritos para o Concurso de PIII em janeiro de 1993. Convênio Secretaria da Educação e APEOESP. Comparecem [...] mais ou menos 300 professores III. [...] comento sobre a importância da Educação na formação do cidadão, na sua humanização e na transformação do mundo [...] Coordeno [...] orientando, tirando

dúvidas e debatendo conceitos básicos da Pedagogia Educacional.”; “[...] Na oportunidade [...] estabeleci conversa com alguns professores a respeito de avaliação e pela amostra de opiniões pude constatar alguma desinformação [...] a respeito do assunto e também conceitos pedagogicamente equivocados, embora os professores apesar de muito competentes [...] demonstram certo desânimo quanto à perspectiva de melhora. Em razão disto pretendo desenvolver uma ação junto aos professores para estudo e discussão crítica e prática a respeito de avaliação”; “[...] Na oportunidade participei de H.T.P. com os seguintes professores: [...]. Conversei [...] a respeito de [...] interdisciplinariedade e principalmente sobre avaliação e a participação no Conselho de Classe e Série. Constatei muito boa vontade por parte dos professores no sentido de adotar medidas que melhorem a questão da avaliação [...] principalmente visando melhoria do ensino [...]”; “[...] “Na oportunidade conversamos a respeito da atuação deste Supervisor de Ensino, em que esta ação supervisora pode ajudar nos problemas enfrentados por esta escola, principalmente considerando seu gigantismo e o fato de trabalhar com uma clientela exigente que abrange o 1.º e 2.º Graus e mais a habilitação para o Magistério. Combinamos que inicialmente desenvolverei um trabalho visando discutir e informar a respeito de avaliação tanto no aspecto legal como pedagógico. Conversamos ainda sobre o Conselho de Classe e Série no que se refere ao diagnóstico dos problemas, mas principalmente no estabelecimento de ações que visem solucioná-los”.

As averbações acima anunciadas revelam um supervisor atuante na e pela perspectiva histórico-crítica: compromete-se pela conscientização e não pelo autoritarismo descendente e legitimador de determinações apenas para soluções utilitaristas e fragmentadas; diagnostica fragilidades quanto à postura da equipe escolar de seu setor e tão logo planeja e inicia, sistematicamente, um processo formativo ao perceber algumas práticas voltadas a transferências compulsórias de alunos, formas equivocadas de avaliação e desânimo face às contradições presentes na profissão; milita pelo desenvolvimento de uma ação conscientizadora, reconhecendo que práticas imediatizadas são insuficientes para promover a transformação da ação supervisora/docente/discente/cidadã.

Ademais ao supervisor crítico compete à mediação e coordenação de momentos específicos de discussão e formação com os educadores e educandos desenvolvendo questões teóricas e didáticas em articulação com a prática social:

“[...] “Motivo da visita: realização de reunião com professores I, II e III da Escola [...]. Tema da reunião: debates com leitura e comentários sobre o tema: O professor e o seu fazer; a sua função; a Escola Pública, sugestões para melhorias do ensino; o saber elaborado e a construção do conhecimento, o relacionamento prof. x aluno: uma relação simétrica ou assimétrica?; como desenvolver uma aula bem motivada; a avaliação, questionários, etc... A reunião alcançou seus objetivos, pois observei que os debates foram acalorados e bem comentados por todos os professores. Ao final da reunião explico aos professores o enquadramento do pessoal do Q.M. e as grandes perdas que tivemos”; “[...] Objetivo da visita: palestra com os alunos das 1.ªs e 2.ªs séries [da escola A]. Tema debatido: Professor; por quê? - o idealismo; o profissionalismo; - a cultura geral; - a formação do professor: falha até onde?... - os conteúdos básicos e a escola pública; - a educação e formação das classes populares deverá ser pobre? - como mudar isso? - há brechas? Como atravessá-las? - o nosso fazer de educadores; a responsabilidade de cada educador frente aos seus aluninhos; - os verdadeiros valores ... e os falsos... - como se educar para a verdadeira cidadania? Com autonomia, com criticidade e consciência bem clara? - há muito a ser feito: com dedicação e muito trabalho e estudo chegaremos lá. [...] os alunos ficaram muito atentos e sempre opinando”; “[...] Motivo da visita: monitorar reunião pedagógica [...] Assunto: A Avaliação do aluno. Levo uma fita de vídeo e apostilas com texto do prof. Cipriano Luckesi. Vamos lentamente assistindo à fita e discutindo partes importantes do texto: - A avaliação, verificação e aferição do aproveitamento escolar; - Avaliação como castigo ou prêmio?; - Avaliar – subsídio da aprendizagem; serve mais ao professor; - O Projeto pedagógico, a Revolução Social que democratiza o saber; - A aferição como retro-informação; - Medida; Padrão; Conceito ou Nota; - A dinâmica da avaliação – serve para replanejar, mudar, arrumar, tomar novos rumos, novas decisões. Os professores se mostraram muito interessados e discutiram muito sobre o assunto. São dedicados e comprometidos com a educação.”

Pelo exposto, observamos que a preocupação com a consciente formação tanto de alunos como da equipe escolar é uma tônica nos relatos dos supervisores, além das temáticas revelarem indispensáveis ressonâncias entre o contexto escola-sociedade e o desenvolvimento da apropriação crítica da realidade.

As observações e apontamentos ora discutidos demonstraram haver correlações entre as perspectivas procedentes da pedagogia histórico-crítica para a supervisão com os registros dispostos por alguns supervisores. Estes registraram o diálogo com a própria realidade, onde tanto ele, como equipe escolar e alunos estão inseridos. A profissão avocada e envidada como espaço transformado em postura crítica e articulada com as interpretações das relações sociais mostrou-se práxis de poucos supervisores e de alguns momentos da profissionalidade. Entretanto, considerando a historicidade da supervisão, avaliamos essas perspectivas como manifestações de uma (re)visão, seguida de uma correção e, por fim, de um devir transformador.

Ao conceber a finalidade inicial deste capítulo face às especulações voltadas à análise das práticas dos supervisores evidenciadas mediante assentamentos nos TVs, delimitadas a partir dos dispositivos legais e das tendências educativas, podemos inferir que:

- a inspeção/supervisão de ensino constituiu-se e foi promovida no bojo dos dispositivos legais que a determinaram e a caracterizaram. Isso equivale dizer que as proposições da função estiveram volvidas às legislações educacionais/textos oficiais e, por consequência respondeu a um disciplinamento cooptado face às exigências fiscalizatórias. Os constitutivos legais subsidiaram e definiram, fundamentalmente, os estilos e atuações supervisivas, delimitando competências, atribuições e incumbências que deveriam ser cumpridas diante das obrigações regulamentadas. Destarte, averiguamos evidentes e diretas ressonâncias desses na ação supervisora, comprovadas pelos registros lavrados pelos próprios inspetores/supervisores de ensino;

- as tendências pedagógicas predominaram em determinados momentos históricos, mas não deixaram de coexistir de forma imediata e total, mediante o desencadeamento de novas correntes, tanto no cenário educacional como na atuação da supervisão;

- à medida que as tendências pedagógicas tornaram-se presentes no cenário educacional estas suggestionaram a prática supervisora, conforme apuramos nos excertos dos TVs. Entretanto, as mais recorrentes, evidentes, influentes e em quantidade superior de registros durante as quatro décadas pesquisadas são as

relacionadas às tendências tradicional e tecnicista, ambas classificadas como não-críticas. Inferimos que essa ocorrência vem a ratificar a constituição e promoção da supervisão voltada ao controle, inspeção e monitoramento dos padrões e produtividade do ensino; corroboramos, também, que predominantemente são estas as que, de forma persistente, vem balizando, majoritariamente, o perfil e o fazer da supervisão de ensino;

- não foi possível constatar, mediante a leitura investigativa dos TVs, uma prática conceito-postural única, pura e autêntica a subsidiar a atuação da supervisão de ensino, antes, examinamos que há um ecletismo e versatilidade face às tendências pedagógicas presentes no fazer da inspeção/supervisão na temporalidade em pauta. Isto corresponde denotar que o mesmo supervisor que assume um estilo humanista ou crítico, que se apraz pela relação dialógica e que milita pelo desenvolvimento de uma ação conscientizadora e transformadora da realidade, portanto colidente às premissas da educação bancária e produtivista, registra muitas ações desempenhadas de natureza burocrática, como por exemplo, que passou horas seguidas a serviço do administrativo-operacional: verificando prontuários de alunos concluintes, vistoriando evidências relacionadas à prestação de contas e uso de recursos públicos, divulgando, esclarecendo e orientando a equipe escolar acerca de legislações, preenchimento de documentos e tantas outras rotinas técnico-administrativas. Dessa demonstração podemos compreender que as implicações de um sistema estruturalmente burocratizado e (neo)tecnicista acabam por delinear, em boa medida, o fazer da supervisão que constantemente está a mercê da tensão administrativo/pedagógico. Em contrapartida, também conferimos, mediante os registros, que engendraram oportunidades e brechas no interior da própria estrutura educacional para fazerem-se críticos, conscientes dos mecanismos de dominação e de transformação, valendo-se da educação escolar como terreno de luta em favor de uma perspectiva educativa politizada e sócio-histórica.

Diante dessas asserções acreditamos ter atingido os objetivos delineados para este capítulo e concluímos que há uma abrangente correlação entre a legislação educacional, as tendências pedagógicas e a atuação do inspetor/supervisor, retratadas como expressão de uma postura teórico-prática ante o processo educativo. Esta assertiva vem a robustecer a ideia de que quanto melhor o supervisor avançar no movimento crítico-interpretativo de que correntes teórico-

metodológicas podem sujeitar, (in)conscientemente sua prática, melhor estará instrumentalizado para avaliá-las e posicionar-se pelas quais pretensionam transformar a realidade sócio-histórica, ocupando para tal, dentre outros, também o espaço escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu compreender e discutir os fundamentos legais e as tendências educativas que permearam os sujeitos envolvidos na categoria da supervisão de ensino da Diretoria de Itapetininga entre os anos de 1960 a 2000. Buscamos, dessa forma, em todo momento, responder a questão mobilizadora da investigação: “Como as tendências educativas e as premissas legais aparecem na prática da supervisão da Diretoria de Ensino de Itapetininga, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita durante os anos de 1960 a 2000?”. Isso ocorreu por meio, primeiramente, do estudo dos referenciais teóricos que promoveram as investigações concernentes às trajetórias, às características presentes nas legislações e aos modelos educativos vigentes, simultâneos e inerentes ao serviço de inspeção/supervisão (segundo e terceiro capítulos) e, finalmente, à confrontação entre os referenciais teóricos e a prática cotidiana desse profissional, registrada e revelada nos TVs (quarto capítulo).

Compenetrados neste percurso analítico, de modo sistemático e regular, fomos colhendo pistas, limites, possibilidades, perspectivas, levantando questionamentos e algumas conclusões pertinentes à definição da função/tendências vivenciadas pela supervisão de ensino paulista, como sujeito histórico inserido em uma dinâmica de complexas e abrangentes relações ao longo das quatro últimas décadas do século XX.

As discussões travadas no capítulo intitulado “Análise da legislação vigente sobre a supervisão de ensino entre as décadas de 1960 a 2000”, permitiu-nos afirmar que a atuação educacional caracterizada pela inspeção/supervisão manifestou-se como expressão particular intermediada e inserida numa conjuntura mais complexa e totalizante: o sistema educacional e a estrutura social na qual os homens estão incorporados. Isto quer dizer que as origens, trajetórias, regências e perspectivas da supervisão devem ser interpretadas para além de um cumprimento legal e de um serviço imediatizado, parcializado, isolado e com fins nela própria ou ainda, com finalidade restrita na instituição escolar; antes, devem ser consideradas mediante manifestações das condições sócio-históricas. Dessa contextura apuramos que as justificativas para a composição do serviço da supervisão, mediante endosso das legislações que as mantiveram no escalão de profissionais da educação, se

deram, especialmente, pelas demandas e exigências do modo de produção capitalista, cujas características gerais foram sendo aplicadas e aderidas pelos sistemas de ensino públicos. Para que de fato essas fossem sistematizadas, desempenhadas e cumpridas na célula do sistema educacional - a escola -, fazia-se imprescindível antever setores especializados para fiscalizar e controlar o cumprimento das normas e das políticas educacionais: é desse ideário que se origina e mantém-se o exercício supervisivo no seio da educação formal brasileira até os nossos dias.

Panoramicamente, os textos legislativos, federal e estadual, discutidos ao longo desse capítulo delinearam, não raramente, o perfil de ação da supervisão entre 1960 a 2000, voltado, reiteradamente, às competências de inspecionar, fiscalizar, controlar e mensurar desempenhos escolares. Vale ressaltar, outrossim, nossa conclusão acerca da influência do período ditatorial no estilo do fazer da supervisão: um tecnocrata, especializado em inspecionar a produtividade e o cumprimento dos dispositivos legais no âmbito escolar.

Quanto às alterações nominais do cargo, propostas durante o recorte temporal da pesquisa, (inspetor escolar, supervisor pedagógico e supervisor de ensino) deliberamos avaliá-las com certa invariabilidade na prática/atuação escolar, considerando que as ações, amiudamente, prevaleceram e giraram em torno da tecnoburocracia. Entretanto, o próprio estudo demonstrou que em meio ao preestabelecido pelos textos legais, outras manifestações e tendências foram surgindo e de algum modo foram percebidas, invalidadas ou influentes no que respeita às concepções e atuações desse profissional no cenário educacional<sup>83</sup>.

Ao desenvolver os objetivos propostos para o terceiro capítulo fomos impelidos, uma vez mais, pela necessidade de olhar para o todo, visando à compreensão do particular; tentamos extrapolar o contexto educacional imediato no que respeita a atuação supervisora e inseri-la no contexto global das tendências educativas. Esse movimento foi basilar para absorvermos as reais orientações e perspectivas que mobilizaram o fazer da supervisão na ambiência escolar. Assim,

---

<sup>83</sup> Dessas manifestações podemos mencionar o movimento promovido pelos Pioneiros da Educação, as atividades promovidas pela Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), Encontros Nacional de Supervisores de Educação (ENSE) e Associação Paulista de Supervisores de Ensino (APASE), além da conquista do 1.º (1981) e dos subsequentes Concursos Públicos para o cargo de Supervisor de Ensino.



subsidiados, estabelecemos as correlações entre os fundamentos das tendências educativas não-críticas (tradicional, renovada, tecnicista) e críticas (libertadora e histórico-crítica) e as perspectivas dessas para a supervisão de ensino, confrontando-as com as posturas materializadas mediante os registros, foco do quarto capítulo da pesquisa.

O quarto capítulo proporcionou-nos, por meio de um exercício investigativo e analítico, apreender e elucidar que:

- as legislações, tanto nacional como estadual, ao validar a função/cargo de inspetor/supervisor e respectivas competências (essas associadas ao *status* e posição vantajada no escalão de profissionais da educação), constituiu-o como um oficial resguardado pela legalidade e pelo poder discricionário que lhe davam a prerrogativa da autoridade, impessoalidade e legitimidade para imposições. Desenvolveu um papel decisivo de implantador e fiscalizador das reformas previstas nos textos legais;

- as cinco tendências educativas estudadas se fizeram presentes nos TVs durante as quatro décadas da nossa pesquisa - umas prevalentes, outras mais esparsas. Não obstante, as abordagens não se demonstraram puras e consistentes em todos os aspectos; coexistiram peculiaridades adotadas por um mesmo supervisor em um mesmo recorte temporal de atuação. Isto nos foi possível ponderar à medida que pudemos teorizar as singularidades de cada tendência educativa - tradicional, renovada, tecnicista, libertadora e histórico-crítica -, delas compendiar os fundamentos de ordem universal e transportá-los para as perspectivas particularizadas da supervisão de ensino;

- as tendências educativas adotadas pelas lideranças e cúpulas educacionais da esfera estadual paulista foram, na grande maioria, as adotadas também pelos supervisores de ensino. Isto equivale concluir, mediante a demonstração dos registros pelos supervisores, que ao longo das quatro décadas pesquisadas as premissas das abordagens não-críticas – prioritariamente, a tradicional e a tecnicista - prevaleceram nos processos teórico-metodológicos preconizados pelo serviço de supervisão. Observamos o domínio dos pressupostos dessas tendências de forma majoritária nos TVs, o que nos foi possível selecionar, transcrever e discutir apenas uma amostragem, tendo em vista as prescrições das

normas técnico-acadêmicas. Ademais, ao procedermos à leitura dos TVs disponibilizados nos seis livros reconhecemos a preponderância das características alusivas a essas tendências;

- considerando que o registro histórico guarda em si elementos explícitos e aparentes e ao mesmo tempo em que oculta sentidos e significações tornando-os implícitos e indizíveis, há sempre uma amplidão de possibilidades de se ressignificar uma mesma fonte histórica. Analisar os TVs à luz dos dispositivos legais e das tendências educativas foi a nossa opção metodológica; entretanto, por tratarem de discursos de sujeitos inseridos no movimento histórico configuram-se inesgotáveis de sentidos, e, portanto, inacabados.

Quanto às investigações fomentadas na tentativa de responder à questão mobilizadora da investigação, cabe-nos depreender que:

- os resultados das análises emanadas dos registros dos TVs demonstraram que as premissas legais e as concepções teóricas educativas se fizeram influentes, determinantes, correlacionáveis e abrangentes diante do exercício teórico-prático da supervisão de ensino pública paulista, preeminentemente àquelas adotadas pelo aparelho estatal;

- considerando a execução de práticas administrativo-pedagógicas apresentarem-se inerentes às atribuições supervisivas, não constatamos uma paridade entre elas no desenvolvimento das atividades na escola, antes averiguamos uma propensão, como demonstrado, na aplicação de procedimentos tecnoburocráticos. Avaliamos este fato como um dos desvios (supostamente o maior e o mais inconsequente) da ação supervisora que reclama resistência e contraposições pontuais. A proporcionalidade entre o fazer pedagógico e o administrativo foi e continua correspondendo a um dos fundamentais desafios para a supervisão de ensino pública paulista.

Ao delinear o desfecho das análises e respectivos resultados relevamos registrar que a motivação inicial, mediana e final do nosso trabalho perseguiu o desejo de produzir discussões que pudessem articular e subsidiar interpretações frente ao modo de se fazer supervisão de ensino no estado paulista. Acreditamos que o conhecimento neste sentido produzido não deve ter outro sentido senão o de resituar o homem na realidade e de percebê-la contraditória e ávida de

interposições. Ao assumi-las tanto na prática supervisora como na condição de protagonistas de uma nova visão de mundo, tornaremos o saber ora engendrado fertilizado e potencialmente crítico. Enquanto (ainda) não atingimos as factíveis transformações das estruturais sociais (econômicas, educacionais, políticas), vamos tentando provocar e promover as transformações no âmbito particular, escolar e comunitário, mediante atuação no fazer profissional. Com efeito,

[...] educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. *No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionado-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais* (SAVIANI, 1986, p. 54, grifos nossos).

Diante dessas considerações concludentes, cabe-nos, por fim, sintetizar as principais revelações e inferências evidenciadas no decurso da investigação. Reafirmamos que a revisão bibliográfica e o exercício analítico dos TVs revelaram que a atividade profissional da inspeção/supervisão foi substancialmente disciplinada e regulamentada pela matriz legislativa. Isto equivale dizer que a previsibilidade do fazer do inspetor/supervisor esteve reduzida, predominantemente, aos ditames legais e normativos voltados aos princípios de racionalidade, eficiência, controle e fiscalização. O perfil desse profissional configurou-se ao de um especialista em inspecionar os agentes educacionais e em retroalimentar as regências e as premissas legais provenientes das autoridades centrais, em âmbito escolar. Entretanto, também estava submetido à estrutura hierarquizada e conjuntural do ensino público, de modo condicionado, receitado, responsivo, consensual. A efetividade dessas tendências e padrão profissional os conduziu a secundarizar e minimizar as especificidades e contradições da realidade escolar.

De igual modo, recuperamos os resultados averiguados condizentes às tendências educativas, vez que se constituíram expressivas referências para o pensar-fazer da classe supervisiva. Todos os registros corporificados nos TVs estavam subsidiados por concepções, posicionamentos, valores que referenciaram e nortearam a conduta e o modo de operacionalizar a função supervisora. Àquelas que concebem o processo educativo de forma desconjunturada da realidade global e, portanto, restritiva face às implicações políticas, econômicas e sociais traduziram

e repercutiram-se na concepção de mundo, de homem, de educação e de atuação do sujeito supervisor de maneira prevalecte. É, reiteradamente, a hegemonia da ideologização do aparelho estatal interiorizada, reproduzida e personificada por esses educadores de forma implícita ou explícita. Contribuíram, no dia-a-dia escolar, para que a cultura, neste espaço difundida, dissociasse das prioridades socioeconômicas dos envolvidos no processo educativo. A maioria dos assentamentos demonstrou que durante as quatro décadas pesquisadas o estilo e a constituição da função supervisora coadunou-se com uma visão tendenciosamente uniformizada, conservadora, operacional, favorável ao equilíbrio hegemônico e à dicotomia teoria-prática/decisão-execução. Em suma, um técnico especializado em controlar os desvios (inevitáveis) presentes no processo educacional. Essa perspectiva evidenciou-se sobressaliente na medida em que avançávamos no movimento analítico das escrituras dos TVs e, incisivamente, foram solidificando e traduzindo o perfil supervisivo no recorte cronológico de nossa pesquisa.

As principais tendências educativas críticas, - libertadora e histórico-crítica -, embora com pouca representatividade e em menor incidência, também se apresentaram nas lavraturas dos TVs. Constatamos que, ao folhar página por página dos livros, começam a externar, de modo esporádico, alguns posicionamentos subsidiados pelo princípio do diálogo, em defesa da educação popular e da socialização do saber sistematizado em iguais condições a todos e interpretações críticas e problematizadoras da realidade escola-sociedade. Isso se deu mediante a influência das teorias críticas que começaram a ser incorporadas à literatura educacional brasileira.

Após quinze anos do recorte temporal da pesquisa reiteramos e ratificamos que a consciência crítica e a postura investigativa se fazem urgentes na constituição de um serviço de supervisão condizente com as possibilidades de construção de novas, éticas e revitalizantes relações sociais estando estas mediatizadas pelo processo educativo.

Resta-nos, ainda esclarecer que ao escolhermos trilhar um caminho investigativo, deixamos os outros inabitáveis; entretanto, essa opção é inevitável quando nos enveredamos na construção do conhecimento acadêmico. Esta interpretação é uma tentativa de confessar que muitos outros posicionamentos, alusões, discussões e resultados poderiam ter sido desvelados ao estudar a

supervisão de ensino paulista. Contradições, desvios e imprecisões também poderão ser levantados neste trabalho. Também nós, com todos os limites, (re)pressões, recuos, avanços, contradições, perspectivas que o cargo nos impõe, almejamos transpor a consciência ingênua e militar pela criticizada. Similarmente ao histórico da incorporação da consciência crítica junto aos supervisores paulistas, estamos a caminho, no começo do caminho.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Humberto Magela. Inspeção escolar: do controle à democratização do ensino. **Pós em Revista**, Belo Horizonte, n. 6, nov. 2012. Disponível em: <[blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/.../PDF-E6-PED43.pdf](http://blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/.../PDF-E6-PED43.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.

ALMEIDA, Maria Doninha de. **Ideologia e controle**: o “outro” único lado do serviço de supervisão escolar. 1980. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2640>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Revista THEOMAI/THEOMAI Journal**, Buenos Aires, n. 19, set. 2009b. Disponível em: <<http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero19/artantunes.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENA, Dagoberto Buim. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão do ensino. **Revista APASE**, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 11-15, mai. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 28-37, mai. 1982. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n41/n41a04.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A supervisão no sistema de ensino: a organicidade administrativo-pedagógica. **Revista APASE**, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 8-10, mai. 2008.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e direção a serem observados na organização do curso de Pedagogia, 1969b. (Documenta, n. 100).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953**. Institui a Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D34638.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969a.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: SE/CENP.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: SE/CENP, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Palacio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. São Paulo: SE/CENP.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Caminhos e perspectivas da supervisão de ensino em território paulista na virada do milênio. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.



CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** 44. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas. **A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras.** 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. **A prática da supervisão educacional no município de Brasília (AC), repensada sobre a luz da filosofia: avanços e recuos.** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3238--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013. (GT: Didática, n. 04).

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **O método Paulo Freire.** 1999. Disponível em: <[coralx.ufsm.br/regina/METODO\\_PAULO\\_FREIRE.doc](http://coralx.ufsm.br/regina/METODO_PAULO_FREIRE.doc)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FELDFEBER, Myriam; REDONDO, Patrícia; THISTED, Sofia. Os supervisores: sujeito-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

FERINI, Rosângela Aparecida. Uma abordagem histórico-ideológica da legislação. **Revista APASE**, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 28-32, mai. 2008.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**, São Paulo, n. 3, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas e da administração da educação. In:

\_\_\_\_\_. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: GRAF/FE, 2005. v. 3.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo. O controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 59-66, jan./jun.2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. **Revista APASE**, São Paulo, ano 9, n. 11, p 59-64, maio 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade**. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/a-qualidade-da-educac%cc%a7a%cc%83o-ba%cc%81sica.-tetxo-para-a-escola-de-governo-.-santa-catarina.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b. (Coleção estudos culturais em educação).

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. 1988. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

GADOTTI, Moacir. A supervisão Escolar e a tendência tecnocrata da educação brasileira. In: GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (**Série Educação Popular**, v. 1)

GARCIA, Dayse Freire. **A construção da ação supervisora em Minas Gerais**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMIDE, Denise Camargo. **A escola sob o dogma do mercado**: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto. 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/gt1.html>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Francisco Martins. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas: 2006.

HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Educação, economia e reforma do estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista APASE**, São Paulo, ano 9, n. 11, p 14-21, maio 2010.

IANNI, Octavio. Um cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da supervisão escolar**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LEPRE, Rita Melissa. **Considerações sobre a educação moral no Brasil**: percurso histórico e proposta atual. 2008. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1073>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 69-80.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 14, jun. 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. (Coleção memória da educação).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE; José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2.º grau. Série formação do professor).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELINO, Luísa Helena Zafred. Regimento escolar: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. **Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação**. 2008. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/.../351](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/.../351)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista Educativa**, Goiânia, v.10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Supervisão na escola pra quê te quero?** São Paulo: Iglu, 1991.

NASCIMENTO, Fabrício do. O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. In: LIMA, Paulo Gomes (Org.). **Fundamentos da educação: recortes e discussões**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação do Estado de São Paulo e da União: a cultura do desempenho. **Revista APASE**, São Paulo, ano 9, n. 11, p. 29-38, maio 2010.

OLIVEIRA, Nilza Helena. **Atuação do pedagogo: uma análise a partir das atas de reunião de supervisores de um instituto tecnológico na década de 70**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/371NilzaHelenadeOliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PAIVA, Edil Vasconcelos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: história da educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP: Santa Clara, 2005. p. 75-100.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9456-26565-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

QUAGLIO, Paschoal. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 49-58.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAPHAEL, Hélia Sônia. A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANFELICE, José Luís. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão do ensino. **Revista APASE**, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 16-19, mai. 2008.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13\\_35.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado SEE, de 30/07/2002**. Dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino, referenciais teóricos e bibliografia relativos ao concurso público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. Disponível em: <[www.sindicatoapase.org.br/.../Perfil%20do%20Supervisor%20de%20Ens](http://www.sindicatoapase.org.br/.../Perfil%20do%20Supervisor%20de%20Ens)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 218, de 27 de novembro de 1893**. Approva o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 3356 de 31/05/1921**. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Publica. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 5586, de 05/02/1975**. Dispõe sobre atribuições dos cargos funções do Quadro do Magistério. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 7510, de 29/01/1976**. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 17.329, de 14/07/1981**. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=62948>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 39.902, de 02/01/1995**. Altera os decretos nº 7.510/1976, e 17.329/1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Lei 34, de 16 de março de 1846**. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei 88, de 08/09/1892**. Reforma da Instrução Pública Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Lei 114, de 13/11/1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 180, de 12 de maio de 1978a**. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 201, de 09 de novembro de 1978b**. Institui 2º Estatuto do Magistério Público 1º e 2º graus do Estado. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 444/85**. Institui 3º Estatuto do Magistério Público do Estado. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 744, de 28/12/1993**. Institui vantagens para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 53, de 9 de maio de 2000**. Dispõe sobre procedimentos relativos a administração e controle de estoques do Sistema Centralizado de Merenda Escolar. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53\\_2000.htm?Time=06/09/2014%2008:02:52](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_2000.htm?Time=06/09/2014%2008:02:52)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 70, de 26/10/2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070\\_10.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM)>. Acesso em: 20 ago. 2014.



SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.549/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E. et al. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978. p. 174-194.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005b. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 16 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. in: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Org.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <[www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/.../9713/7100](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/.../9713/7100)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/12343>>. Acesso em: 28 out. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>>. Acesso em: 19 out. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012b. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/.../Demerval%20Saviani.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/.../Demerval%20Saviani.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE**, São Paulo, ano 11, n. 13, p. 23-29, maio 2012a.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro; SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19-47. (Coleção Educação e Transformação).

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Método indutivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_011.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html)>. Acesso em: 16 fev. 2014

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

SILVA, Clarete Paranhos. Tendências e perspectivas da supervisão: apontamentos para uma militância possível e necessária. **Revista APASE**, São Paulo, ano 9, n. 11, p. 50-58, mai. 2010.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SUPER. In: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/super/>>. Acesso em: 28. abr. 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. et al. **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

UCZAK, Lucia Hugo. Supervisão escolar: diferentes papéis ao longo da trajetória. In: FRANCISCO, Denise Arina; SCHNEIDER, Elaine Cristina Araújo (Org). **Ações, reflexões e desafios na formação do pedagogo na contemporaneidade**. Novo Hamburgo: Feevale, 2010. p. 38-55. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books/about/A%C3%A7%C3%B5es\\_reflex%C3%B5es\\_e\\_desafios\\_na\\_forma%C3%A7.html?hl=pt-BR&id=GyLY7xirsc8C](http://books.google.com.br/books/about/A%C3%A7%C3%B5es_reflex%C3%B5es_e_desafios_na_forma%C3%A7.html?hl=pt-BR&id=GyLY7xirsc8C)>. Acesso em: 14 set. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). **O método pedagógico dos jesuítas**: o "Ratio Studiorum". Organização e plano de estudos da companhia de Jesus. Regras do provincial. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VISÃO. In: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/visao/>>. Acesso em: 28. abr. 2013.

## APÊNDICE

**Quadro 11**<sup>84</sup>: Denominações e atribuições da Inspeção/Supervisão de Ensino mediante dispositivos legais que a determinaram<sup>85</sup>

<b>Brasil Colônia:</b> - Períodos Jesuítico (1500 a 1759) e - Pombalino (1759 a 1822)			
<b>Pe- ríodo</b>	<b>Dispositi- vos Legais/Ins- titucionais</b>	<b>Denomina- ções prescritas à Supervi- são de Ensino</b>	<b>Competências/atribuições/funções que os dispositivos legais fixaram à Inspeção/Supervisão de Ensino</b>
1599 a 1759	Ratio Studiorum. Organiza- ção e Plano de Estudos da Companhia de Jesus.	Prefeito de Estudos	<p>Regras do Prefeito de Estudos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dever do Prefeito. - Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, afim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus.</li> <li>2. Diferença entre o Chanceler e o Prefeito. - Onde, houver um Chanceler, distinto do Prefeito, determinará o Provincial quais destas regras serão comuns a ambos os ofícios, quais, próprias de cada um, de acordo com os costumes e estatutos de cada Academia.</li> <li>3. Não dispense. - Na organização dos estudos não introduza mudanças nem dispensas, mas, onde for mister, consulte o Superior.</li> <li>4. Livro do "Ratio". - Seja-lhe familiar o livro da Organização dos estudos, e zele pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores, sobretudo das prescritas aos teólogos, acerca da doutrina de Santo Tomás e aos filósofos, relativas à escolha das opiniões. Sobre este ponto vele com particular vigilância quando se devem defender teses, e mais ainda, quando se devem imprimir.</li> <li>5. Os Professores expliquem toda a matéria. - Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada.</li> <li>6. Como dirigir as disputas. - Em todas as disputas a que comparecem os professores de teologia ou de filosofia, ocupará a</li> </ol>

<sup>84</sup> Neste quadro buscamos apresentar as denominações e atribuições da inspeção/supervisão a partir dos dispositivos legais que a determinaram. Esclarecemos que as informações nele exibidas excedem a periodicidade da pesquisa, entretanto, consideramos a necessidade de resgatá-las e contextualizá-las numa perspectiva cronológica e histórica. Justificamo-lo, ainda, no sentido de possibilitá-lo como fonte de consulta e pesquisa a outros educadores.

<sup>85</sup> Este quadro foi elaborado a partir das seguintes referências bibliográficas: legislações federal e estadual; SAVIANI, 2008; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", (HISTEDBR), s/d; CHEDE (2014); PAIVA e PAIXÃO, 1997, p. 50-51; UCZAK, 2010, p. 43.

presidência o Prefeito; dará aos que disputam o sinal de terminar; e distribuirá o tempo de tal modo que a todos toque a sua vez de falar. Não permita que nenhuma dificuldade sobre a qual se discute, fique, terminada a discussão, tão escura como antes, mas procure que, uma vez ventilado um assunto, seja ele cuidadosamente explicado pelo que preside. Nem deverá ele resolver as objeções mas os argüentes e os defendentes; e deste ofício se desempenhará com mais dignidade se conseguir, não argumentando (ainda que uma vez ou outra convenha fazê-lo) mas interrogando, que melhor se esclareça a dificuldade.

7. Dos atos, de teologia. - Lembre a seu tempo ao Superior, ouvidos os professores designe os alunos que deverão defender teses de toda a teologia ou de uma parte dela; esta defesa será feita pelos que não obtiveram o biênio de revisão da teologia, no quarto ano do curso teológico, ou (se forem muito poucos os alunos do quarto ano) pelos do terceiro, mesmo onde os nossos escolásticos assistem as aulas de teologia em casa. Dar-se-á ao ato certa solenidade e convidar-se-ão pessoas de fora. Para as disputas gerais não é necessário que se admitam todos os que tomaram parte nas particulares, mas poderão escolher-se os de talento e habilidade. Quanto aos destinados ao biênio, poderão fazer as suas disputas durante o biênio, como se dirá adiante.

8. Disputas particulares. - Para as disputas particulares cada classe de cada classe, o Prefeito com os professores escolha a matéria das quatro partes da teologia; estes atos não devem ser muito frequentes mas a intervalos; durem no mínimo duas horas e meia, só pela manhã ou pela tarde, e de regra, não sejam menos de três os argüentes, dos quais, sempre que possível, um doutor.

9. Disputas gerais. - As disputas gerais abracem quase toda a teologia, estendam-se pela manhã e pela tarde, ou, onde for costume disputar só antes ou só depois do meio dia, prolonguem-se pelo menos por quatro ou cinco horas.

10. Publicação de teses. - As teses destas disputas gerais, se convier, poderão ser comuns a todos os nossos estudantes que hão de defender teses no mesmo ano, e, ainda, imprimir-se onde permitir o costume do lugar.

11. Tempo determinado para as disputas. - Dos que hão de realizar estes atos, um poderá reservar-se, se se julgar melhor, para a semana em que se encerram, outro para a em que de novo se iniciam os estudos.

12. Disputas dos externos. - Todos os anos, convidem-se para estas disputas gerais alguns alunos externos que em nossas escolas completaram, com distinção, o currículo de teologia. Estes atos deverão ser mais solenes que os outros e celebrar-se na presença do maior número possível de doutores nossos e externos e ainda de homens eminentes.

13. Presidência das disputas. - A todas as disputas presidam os professores alternada ou simultaneamente, de modo que cada um responda às objeções relativas à sua matéria; poderão ocupar a presidência também outros dos nossos, que sejam doutores.

14. Número de teses. - Nos atos gerais as teses não deverão ser muito longas nem mais de cinqüenta aproximadamente; poderão ser menos, se assim o exigirem os costumes públicos da Academia. Nos atos particulares não mais de vinte; nem mais de doze ou quinze nas disputas mensais; e nas semanais oito ou nove.

15. Prova de teses pelo defendente. - Antes de começar a disputa, o defendente prove uma ou outra das teses, com brevidade, mas também com certa elegância, de conformidade, porém, com o uso teológico.

16. Disputas mensais e semanais. - Nas disputas mensais ou semanais procure que se observe com cuidado quanto se prescreve nas regras dos professores de filosofia e teologia.

17. Ouvir e observar os professores. - De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade. Se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

18. Revisão de teses. Siga o mesmo processo, se, na revisão das teses, houver algum ponto em que não estejam de acordo o Prefeito e o Professor; sem conhecimento do professor não deverá o Prefeito riscar ou alterar tese alguma; e qualquer modificação será feita sem que o saibam os outros, salvo o Reitor.

19. Atos filosóficos. - No fim dos três anos do curso filosófico realizem-se as disputas de toda a filosofia; para esses atos escolham-

		<p>se poucos escolásticos, bem preparados, capazes de desempenhar-se com dignidade desta incumbência, isto é, aqueles que fizeram progressos superiores à mediania.</p> <p>20. Exame dos estudantes de metafísica. - Serão eles escolhidos por três ou mais examinadores. Entre estes deverá sempre se achar o prefeito e o próprio professor, aos quais o Reitor acrescentará um terceiro escolhido entre pessoas que se possam bem desincumbir do ofício. Com estes três deverão assistir ao exame, pelo menos, os dois outros professores, designados pelo Reitor, e que poderão por sua vez ser substituídos. Se isto se não puder fazer, escolha o Reitor outras pessoas competentes que, juntamente com os três examinadores, dêem o seu Voto por escrito, de modo que sejam cinco no mínimo os votos secretos. Sobre o exame deverão todos observar o mais rigoroso segredo.</p> <p>21. Exame dos alunos internos. - Quanto aos alunos internos, basta que sejam examinados pelo seu Prefeito e dois repetidores de filosofia, ou, na falta destes, por dois dos melhores estudantes de teologia, escolhidos entre os nossos escolásticos pelo Prefeito Geral. Os que, porém, forem por estes examinadores julgados idôneos não se preparem para o ato público antes de ser aprovados pelo próprio professor e pelo Prefeito Geral.</p> <p>22. Exame público. - Este exame, do qual, com rigor, não se deverá dispensar quase nenhum dos nossos estudantes e, se possível, também dos alunos internos, será público, se a isto se não oponha algum obstáculo, do seguinte modo: se se tratar dos nossos, na presença de todos os nossos estudantes de filosofia; se dos alunos internos, na presença de todos os filósofos de seu colégio; se dos externos (que não deverão, porém, ser constrangidos a prestar este exame), na de todos os filósofos externos, ao menos de sua classe.</p> <p>23. Tempo e forma dos exames. - Os exames começarão logo depois das férias de Páscoa, ou mesmo antes se o exigir o número de examinandos; processar-se-ão nos dias e na ordem que o Reitor, ouvidos o Prefeito e o Professor, julgar mais conveniente. O exame de cada aluno durará, ao menos, uma hora, e estender-se-á sobre as matérias mais importantes, que, com antecedência e em segredo, aos examinadores, assinará o Prefeito.</p> <p>24. Tempo e forma das disputas filosóficas. - As disputas filosóficas durem pelo menos todo o tempo das aulas, pela manhã ou pela tarde. Regularmente sejam três os argüentes, dos quais, sempre que possível, um se escolha entre os nossos professores de teologia ou de filosofia, ou entre os doutores de outra Ordem ou dentre os externos. O número e a natureza das teses obedecem ao que foi acima prescrito para as disputas gerais de teologia nas regras 9.<sup>a</sup>, 10.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup>.</p> <p>25. Presença às disputas. - Procure o Prefeito que às disputas teológicas e filosóficas não só os estudantes senão também os professores de teologia; e às filosóficas, os estudantes e professores de filosofia. Apresentando (e urgindo) suas objeções, dêem os professores mais vida e solenidade à disputa. Deverão estar todos presentes à colação de grau de mestre ou doutor; o Reitor prescreverá o que deve fazer o Prefeito em semelhantes ocasiões.</p> <p>26. Os que deverão ser enviados para as disputas. - Quando os nossos escolásticos forem convidados pelos de fora para disputas, para Academias públicas ou Conventos de religiosos, enviem de preferência os que obtiveram o biênio de revisão da teologia.</p> <p>27. Prescrever o método de estudos. - Aos nossos escolásticos, aos internos, e aos externos por meio de seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado.</p> <p>28. Revisão do que se apresenta em público. - Não permita que em casa ou fora se recite cousa alguma em público pelos que hão de colar grau, tomar parte nas disputas gerais ou particulares, ou pelos estudantes de retórica, que não tenha sido, a tempo, revisto e aprovado.</p> <p>29. Escolha e abundância de livros. - Procure que aos escolásticos não falem os livros úteis nem sobrem os inúteis. Por isso, afim de que haja em número suficiente, lembre com tempo ao Reitor os livros de uso quotidiano ou os de que, no ano seguinte, hão de</p>
--	--	--

			<p>precisar, tanto os nossos estudantes quanto os de fora.</p> <p>30. Livros que se devem dar aos estudantes. - Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concilio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d).</p>
<b>Brasil Império - 1822 a 1889</b>			
1846	Lei 34 de 16/03/1846 Organização das escolas de instrução primária e criação de uma escola normal.	Inspetor/ Comissões Inspetoras	<p>TITULO 5.º</p> <p>Da inspecção das escolas, e exame dos alumnos.</p> <p>Art. 25. - Haverá em cada povoação, onde houver escola publica ou particular, uma comissão composta de três cidadão residentes no logar, um nomeado pelo governo, e dois pela camara municipal, sendo um sacerdote, o qual poderá ser o parcho.</p> <p>Art. 26. - A esta comissão compete:</p> <p>§ 1.º - Inspeccionar as escolas publicas e particulares estabelecidas nas povoações de sua residência, fazendo ao menos uma visita mensal.</p> <p>§ 2.º - Verificar o número dos alumnos que frequentão effectivamente a escola.</p> <p>§ 3.º - Examinar a salubridade do local das escolas, e se n'ellas se ensinão regularmente as matérias conforme a presente lei, e se os professores cumprem tudo quanto fôr determinado nos regulamentos e instrucções.</p> <p>§ 4.º - Enviar trimensalmente ao governo uma informação circunstanciada do estado das escolas, do progresso dos alumnos, das causas da falta de concorrência, quando se realise, e de todas as necessidades que ocorrerem.</p> <p>§ 5.º - Assistir aos exames annuaes dos alumnos na época determinada.</p> <p>§ 6.º - Fazer aos professores advertências sobre ommissões leves no cumprimento de seus deveres, participando ao governo quando se mostrem incorrigíveis, communicando também todas as faltas que encontrarem.</p> <p>§ 7.º - Exigir dos professores nas visitas que fizerem, todos os esclarecimentos que julgarem precisos, para basearem suas informações; e na época marcada um mappa dos alumnos segundo as instrucções do governo.</p> <p>§ 8.º - Dar attestados aos professores para cobrarem seus vencimentos; declarando n'elles o número de alumnos que effectivamente frequentão as escolas.</p> <p>Art. 27. - Quando os professores abandonarem o exercício do emprego, e estiverem impedidos, havendo probabilidade de durar o impedimento por mais de um mez, as commissões inspectoras (caso não haja substituto approved) poderão contractar quem seja as escolas provisoriamente, percebendo dous terços dos vencimentos.</p> <p>Art. 28. - As commissões inspectoras poderão deliberar, reunidos dois membros, quando o terceiro esteja impedido, e o que for nomeado pelo governo terá a seu cargo todos os papeis relativos à incumbência d'ellas, e a seu nome dirigirá a correspondência.</p> <p>Art. 29. - O governo, mostrando-se as commissões inspectoras negligentes ou ommissas, poderá multá-las, ou a seus membros individualmente em dez a trinta mil réis; e também dissolve-las organisando novas, excluindo alguns ou todos os membros das que dissolver.</p> <p>Art. 30. - Haverá annualmente pelo menos um exame público geral dos alumnos, tanto públicos como particulares; do resultado d'estes exames darão as commissões parte circunstanciada ao governo (SÃO PAULO, 1846).</p>

1854	Decreto 1.331-A, de 17/02/1854. Reforma Couto Ferraz.	Inspetor Geral	<p>Art. 3º Incumbe ao Inspector Geral:</p> <p>§ 1º Inspeccionar por si, por seus Delegados e pelos membros que designar d'entre os do Conselho Director, todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrucção primária e secundária, assim públicos como particulares.</p> <p>§ 2º Presidir aos exames de capacidade para o magistério e conferir os títulos de approvação, conforme o modelo que for adoptado.</p> <p>§ 3º Autorisar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrucção, guardadas as disposições deste Regulamento.</p> <p>§ 4º Rever os compêndios adoptados nas escolas públicas, corrigi-los ou fazê-los corrigir, e substitui-los, quando for necessário.</p> <p>§ 5º Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das províncias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrucção primária e secundária, e apresentar hum relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Côrte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar.</p> <p>§ 6º Convocar o Conselho Director, presidi-lo, e mandar proceder aos exames e informações necessárias para que este possa desempenhar suas funcções com acerto.</p> <p>§ 7º Instituir annualmente, em cada parochia, hum exame dos estabelecimentos públicos e particulares de instrucção primária e secundária, e enviar ao Governo huma exposição circunstanciada sobre o progresso comparativo destes estabelecimentos.</p> <p>§ 8º Organisar o regimento interno das escolas e dos outros estabelecimentos de instrucção pública.</p> <p>§ 9º Apresentar ao Governo o orçamento annual da receita e despeza com a instrucção a seu cargo, especificando cada huma das respectivas verbas.</p> <p>§ 10. Expedir instrucções:</p> <p>1º Para os exames dos professores e dos adjuntos.</p> <p>2º Para o desempenho das respectivas obrigações, directamente aos Delegados dos districtos e aos professores das aulas, ora avulsas, de instrucção secundária; por intermédio dos Delegados, aos professores de instrucção primária; e por intermédio do Reitor do Collégio de Pedro II, aos professores do mesmo Collégio.</p> <p>3º Em geral para tudo quanto for concernente à boa execução deste Regulamento.</p> <p>§ 11 Julgar as infracções disciplinares a que forem impostas as penas de admoestação, reprehensão, ou multa.</p> <p>§ 12 Propor ao Governo:</p> <p>1º Gratificações extraordinárias, e aumento de vencimentos para os professores públicos, nos casos e pelo modo marcado nos Arts. 28 e 31.</p> <p>2º Os indivíduos competentemente habilitados para o magistério público, e os que deverão ser encarregados da inspecção do ensino.</p> <p>3º Os indivíduos que na fórmula do Cap. 2º do Tit. II se habilitarem para professores adjuntos.</p> <p>4º A criação de escolas primárias ou de mais alguma cadeira no Collégio de Pedro II, quando as circunstâncias assim o exigirem.</p> <p>5º Os professores que deverão ser jubilados na conformidade dos Arts. 29 e 31 deste Regulamento.</p> <p>6º Os alumnos que deverão ser admittidos gratuitamente como internos, ou meio pensionistas no Collégio de Pedro II, nos casos do Art. 27.</p> <p>7º As alterações que a experiência aconselhar que se deverão fazer neste Regulamento.</p> <p>§ 13 Remetter ao Governo as notas, de que trata o Art. 66 § 5º.</p> <p>§ 14 Informar sobre as pessoas que deverão ser dispensada da prova de capacidade para o magistério particular, segundo o disposto no Art. 101 § 4º</p> <p>§ 15 Publicar com antecedência o dia, hora, e lugar dos exames, de que falla o Art. 112.</p> <p>§ 16 Exercer as funcções declaradas nos Arts. 49, 50, 52, e 76 e quaesquer outras mencionadas neste Regulamento, ou que lhe</p>
------	---	----------------	--



			forem marcadas por Lei ou Ordem do Governo (BRASIL, 1854).
<b>Período da Primeira República - 1889 - 1930</b>			
<b>Período da Segunda República - 1930 - 1936</b>			
1892 a 1897	Lei 88 de 08/09/1892. Reforma da Instrução Pública Paulista.	Inspetor de Distrito	<p>Artigo 44. - Aos inspectores de districtos compete:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.º Visitar com frequência todas as escolas do districto.</li> <li>2.º Providenciar sobre os exames das escolas públicas e presidir a taes exames.</li> <li>3.º Propor ao conselho superior a localização que fôr mais conveniente às escolas.</li> <li>4.º Inquirir de cada professor as modificações que porventura convenha introduzir no regimento escolar do districto.</li> <li>5.º Remetter ao conselho superior nas épocas por este fixadas relatórios circunstanciados sobre o ensino do districto, indicando as modificações a fazer, e dando conta do procedimento de cada professor.</li> <li>6.º Providenciar no sentido de fazer com que os professores realizem conferências públicas sobre assumptos que contribuam para a educação cívica do povo.</li> <li>7.º Attestar aos professores a conveniência de sua remoção ou permuta de suas cadeiras.</li> <li>8.º Entender-se com as municipalidades sobre o serviço do recenseamento escolar dos respectivos municípios.</li> <li>9.º Admoestar e reprehender os professores pelas suas faltas, e, em caso de reincidência, leva-las ao conhecimento do conselho superior.</li> <li>10.º Lavrar em livro especial o termo de sua visita a cada escola, observando tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura.</li> <li>11.º Exercer todas as attribuições de que eram investidos os conselhos municipaes, em virtude da lei n. 81, de 6 de Abril de 1887, que não forem incompatíveis com a presente reforma (SÃO PAULO, 1892).</li> </ol>
1893	Decreto 218, de 27/11/1893. Approva o Regulamento da Instrução para execução das leis 88, de 08/09/1892, e 169, de 07/08/1893.	Inspetor de Distrito	<p>Artigo 34. - Os inspectores de districto são encarregados da fiscalização do ensino nas respectivas circunscricções (art. 40 da lei n.88).</p> <p>Artigo 35. - Os inspectores de districto serão nomeados pelo Presidente do Estado, sob proposta do Conselho Superior (art. 46 da lei n. 88).</p> <p>Artigo 36. - As nomeações de inspectores de districto só podem recahir em professores diplomados pelas escolas normaes que tenham tres annos de exercício no magistério (art. 40 da lei n. 169).</p> <p>Artigo 37. - O mandato de inspector durará três annos, podendo, porém, ser renovado (art. 47 da lei n. 88).</p> <p>§ Único. - Extincto o mandato e não renovado, o inspector será provido independente de concurso, em cadeira de categoria igual a que antes occupava (art. 47, § único da lei n. 88).</p> <p>Artigo 38. - O cargo de inspector de districto é incompatível com qualquer outro, remunerado ou não, ou com o exercício de qualquer profissão (art. 46 § único da lei n. 88).</p> <p>Artigo 39. - A demissão do cargo de inspector de districto não prejudicará o disposto no art. 37, § único, salvo se a causa determinante o incompatibilizar com o exercício do magistério.</p> <p>Artigo 40. - São attribuições dos inspectores de districto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>§ 1.º - Visitar com frequência todas as escolas do districto (art. 44 - 1 da lei n. 88).</li> <li>§ 2.º - Providenciar sobre os exames nas escolas pública e presidi-los (art. 44 - 2 da lei n. 88).</li> <li>§ 3.º - Propor ao Conselho Superior a localização mais conveniente às escolas (art. 41 - 3 da lei n. 88).</li> <li>§ 4.º - Visar os títulos dos professores de ensino primário que forem nomeados e providenciar sobre a abertura das respectivas</li> </ol>

		<p>escolas.</p> <p>§ 5.º - Remetter ao Conselho Superior, nas épocas por este fixadas, relatórios circunstanciados sobre o ensino do districto, indicando as modificações que julgar necessárias e dando conta do procedimento de cada professor (art. 44 - 5 da lei n. 88).</p> <p>§ 6.º - Inquirir de cada professor as modificações que porventura convenha introduzir no regime escolar do districto (art. 44 - 4 da lei n. 88).</p> <p>§ 7.º - Providenciar no sentido de fazer com que os professores realizem conferências públicas sobre assumptos que contribuam para a educação cívica do povo ( art. 44 - 6 da lei n. 88).</p> <p>§ 8.º - Communicar ao director geral o início de exercício dos professores, as interrupções que se derem, as datas do goso de licenças e quaesquer accurrencias sobre o funcionamento das escolas</p> <p>§ 9.º - Attestar aos professores a conveniência de sua remoção ou da permuta de suas cadeiras (art. 44 - 7 da lei n. 88).</p> <p>§ 10. - Entender-se com as municipalidades sobre o serviço do recenseamento escolar dos respectivos municípios (art. 44 - 8, da lei n. 88).</p> <p>§ 11. - Admoestar e reprehender os professores por faltas e, em caso de reincidência, leva-las ao conhecimento do Conselho Superior (art. 44 - 9 da lei n. 88).</p> <p>§ 12. - Lavrar em livro especial o termo de sua visita a cada escola, observando tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura (art. 44 - 10 da lei n. 88).</p> <p>§ 13. - Nomear e presidir commissões de exames para professores interinos de escolas provisórias (art. 69 da lei n. 88), enviando o resultado ao director geral, de accôrdo com o art. 106 deste regulamento.</p> <p>§ 14. - Fiscalizar os estabelecimentos ou cursos profissionaes ou industriaes que forem creados pelas municipalidades com auxílio do Governo (art. 73 da lei n. 88).</p> <p>§ 15. - Promover perante as municipalidades a liquidação dos saldos nellas existentes por conta do antigo fundo escolar, de modo a serem applicados em benefício da instrucção local (art. 27 da lei n. 15 de 11 de Novembro de 1891).</p> <p>§ 16. - Apresentar ao director geral a indicação para a criação e remoção de escolas com as bases que este exigir.</p> <p>§ 17. - Apresentar ao Conselho Superior a indicação para a criação do curso nocturno, acompanhado dos necessários esclarecimentos.</p> <p>§ 18. - Dar instrucções aos professores públicos acerca do cumprimento de seus deveres nos termos da lei e deste regulamento.</p> <p>§ 19. - Requisitar de quaesquer funcionarios ou repartições públicas os esclarecimentos indispensáveis aos seus pareceres e informações.</p> <p>§ 20. - Fornecer os dados relativos à despesa com a instrucção de cada município para base do orçamento que compete ao director geral organizar.</p> <p>§ 21. - Remetter mensalmente ao director geral o mappa do movimento das escolas do districto, conforme o modelo que for estabelecido, tendo por base de sua organização os mappas mensaes dos professores.</p> <p>§ 22. - Indicar ao Conselho Superior os logares em que se as circunstâncias exigirem a criação de escolas ambulantes.</p> <p>§ 23. - Nomear quem substitua os professores das escolas preliminares e intermedias, nos impedimentos temporários não excedentes a 30 dias, na falta de adjunctos, providenciando sobre nova nomeação para as escolas provisórias, quando sobrevier qualquer impedimento aos respectivos professores.</p> <p>§ 24. - Propor ao director geral os substitutos dos professores impedidos por mais de 30 dias, para que o ensino nas escolas preliminares e intermedias não soffra interrupção, no caso, de não terem adjunctos.</p> <p>§ 25. - Remetter ao director geral ou ao Conselho Superior todos os recursos que forem interpostos pelos professores públicos,</p>
--	--	---

			acompanhando-os das informações necessárias. § 26. - Abrir, numerar, rubricar e encerrar todos os livros das escolas publica sob sua jurisdição. § 27. - Dar cumprimento aos actos do Presidente do Estado, ao Secretario do Interior, do Conselho Superior e do director geral. § 28. - Participar a este todas as ocorrências que puderem ser classificadas como delictos disciplinares, excedentes à sua alçada nos limites de seu districto. § 29. - Exercer em geral todas as attribuições conferidas pela lei n. 81 de 6 de Abril de 1887 aos conselhos municipaes, que não forem contrárias a este regulamento, arrecadando todos os papéis existentes nos archivos de taes conselhos (SÃO PAULO, 1893).
1920 1921	Lei 1.750, de 08/12/1920, regulamentada pelo Decreto 3.356 de 31/05/1921. Reforma paulista "Sampaio Dória".	Inspetor Escolar	Art. 44 - Ao inspector escolar incumbe: 1º - executar e fazer executar as ordens legais do Director Geral da Instrução Pública e dos delegados regionaes do ensino; 2º - fiscalizar as escolas que lhes forem distribuidas pelo delegado regional, no que concerne á techina do ensino, disciplina dos alumnos e à idoneidade, assiduidade e eficiência do professor; 3º - enviar mensalmente à delegacia regional um mappa das faltas dos professores e o do movimento das escolas isoladas que lhe forem para isso designadas; 4º - atestar a assiduidade dos professores e registrar o trabalho alphabetizante, visitando-lhes as classes constantemente; 5º - dar aulas-modelo nas escolas isoladas; 6º - instruir os directores e professores dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas sobre o cumprimento dos seus deveres; 7º - inquirir os Paes dos alumnos sobre a frequência e aproveitamento de seus filhos na escola summariando ao delegado regional as reclamações que fizerem; 8º - enviar ao delegado regional um communicado diário e um roteiro mensal de seus serviços, prestando contas dos gastos que effectuar; 9º - representar ao delegado regional sobre a criação, localização, transferênciã, desdobramento e suppressão de escolas; mudanças de horários e de períodos de trabalho escolares; remoção, permutas, dispensa e punições de professores e requisição de material escolar para as escolas que fiscalizar; 10 - informar sobre as condições econômicas dos Paes que requerem para seus filhos matrícula gratuita nas escolas públicas; 11 - receber e transmitir ao delegado regional, devidamente informadas, solicitações e queixas referentes ao ensino em seu districto; 12 - fazer syndicancias e processos que lhe forem determinados, assim como applicar ou propor a applicação de penas, de accôrdo com a lei; 13º - dirigir, no seu districto, o serviço annual do recenseamento escolar; 14º - informar sobre a competência e dedicação dos professores e directores dos estabelecimentos de ensino; 15º - dirigir, cada anno, ao delegado regional, um relatório em que discrimine os seus trabalhos, discuta, segundo a sua experiência, a efficacia actual da organização escolar, e suggira os melhoramentos que julgar necessários; 16º - providenciar a matricula de crianças analphabetas de 9 a 10 annos nas respectivas escolas (SÃO PAULO, 1921).
<b>Era Vargas – 1930 a 1945</b>			
1931	Decreto 19.890 de 18/04/1931. Reforma Francisco	Inspetor Escolar  Inspetor de Ensino	Art. 53. A inspeção permanente em cada distrito, será exercida pelos inspetores e caberá aos inspetores gerais a incumbência de percorrer os distritos não só fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino. Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

	Campos.	Secundário  Inspetor Geral	<p>a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;</p> <p>b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;</p> <p>c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;</p> <p>d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.</p> <p>Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registro em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.</p> <p><b>Art. 57.</b> Aos inspetores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticos do estabelecimento (BRASIL, 1931).</p>
1942	Decreto-lei 4.244 de 09/04/1942. Lei orgânica do ensino secundário. Reforma Gustavo Capanema.	Inspetor Federal	<p><b>Art. 75.</b> O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.</p> <p>§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.</p> <p>§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.</p> <p><b>Art. 76.</b> A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios (BRASIL, 1942).</p>
<b>Período Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964)</b>			
1961	LDB 4.024 de 20/12/1961.	Inspetor de Ensino	Art. 65. O Inspetor de Ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).
1961	Acordos MEC-USAID de 31/12/1961 - Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar	Supervisor Escolar	<p>Objetivos do PABAAE voltados atuação da supervisão escolar:</p> <p>*Assistir professores treinados pelo PABAAE.</p> <p>*Instituir programa de treinamento em serviço a partir de demonstração de métodos e técnicas, para professores de escolas normais, elementares e centros regionais.</p> <p>*Elaborar materiais didáticos, tanto para escolas normais, quanto para as elementares.</p> <p>*Prestar assistência no planejamento e construção de edifícios escolares e na projeção de seu respectivo aparelhamento.</p> <p>*Selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária (PAIVA, PAIXÃO, 1997, p. 50-51; UCZAK, 2010, p.43).</p>

	(PABAE); Revisão n.º1/1961 (1957- 1961).		
<b>Período Militar (1964-1984)</b>			
1974/ 1975	LC 114 de 13/11/1974: Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado, regulamen- tada pelo Decreto 5.586 de 05/02/1975: atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.	Supervisor Pedagógico	Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico: I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição; II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular; III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível inter-escolar; IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações; V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema; VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar; VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica; VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar; IX - participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino; X - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores; XI - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (SÃO PAULO, 1975).
1976	Decreto 7510 de 29/01/1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação.	Supervisor Pedagógico	Artigo 78 - Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições: I - na área curricular; a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular; d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes; h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;

			<p>i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;</p> <p>j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;</p> <p>l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;</p> <p>m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;</p> <p>n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal;</p> <p>II - na área administrativa;</p> <p>a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;</p> <p>b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;</p> <p>c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;</p> <p>d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;</p> <p>e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;</p> <p>f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;</p> <p>g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;</p> <p>h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;</p> <p>i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;</p> <p>j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;</p> <p>l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino</p> <p>m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;</p> <p>n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;</p> <p>o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;</p> <p>p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;</p> <p>q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;</p> <p>r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino (SÃO PAULO, 1976).</p>
1978	LC 201 de 09/11/1978. Estatuto do Magistério paulista.	Supervisão de Ensino	As mesmas do Supervisor Pedagógico (Decreto 7510/76).
1981	Decreto 17.329 de 14/07/1981. Define a estrutura e	Supervisor de Ensino	<p>Artigo 100- Os dispositivos de Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, a seguir relacionados, passam a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>"II- a alínea p do inciso II do artigo 78:</p> <p>"p)- examinar e visar documentos de vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;"</p> <p>III- a alínea r do inciso II do artigo 78:</p>

	as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal.		"r)- opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem."; [...] Artigo 102- Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente: I - do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976: 1 - o inciso II e o § 1º do artigo 74; 2 - as alíneas c e o do inciso II do artigo 78 (SÃO PAULO, 1981).
<b>Transição Democrática (1984 - Hoje)</b>			
1993	LC 744 de 28/12/1993. Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério.	Supervisor de Ensino	Artigo 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete: I - exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; II - realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993).
1995	Decreto 39.902 de 02/01/1995. Altera os Decretos	Supervisão de Ensino	Artigo 13 - As atribuições das unidades administrativas, extintas pelo artigo 2º deste decreto, ficam distribuídas na seguinte conformidade: II - as atribuições previstas no artigo 73 do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, serão acrescentadas ao artigo 78, do mesmo diploma legal, com a seguinte redação: "Artigo 78 –

	7.510/1976, e 17.329 de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas.		<p>III - supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;</p> <p>IV - colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;</p> <p>V - avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;</p> <p>VI - analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;</p> <p>VII - assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;</p> <p>VIII - opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia;</p> <p>IX - dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional (SÃO PAULO, 1995).</p>
2002	Comunicado SEE de 30/07/2002. Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino.	Supervisor de Ensino	<p>1. Perfil do Profissional - Quem é o Supervisor de Ensino?</p> <p>Propositor e executor participe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:</p> <p>1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;</p> <p>2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.</p> <p>Onde e como atua o Supervisor de Ensino?</p> <p>Como membro de Equipe de Supervisão, que compõe a estrutura básica da instância regional (Diretoria de Ensino), é participe da definição de políticas públicas educacionais referentes à educação básica e educação profissional, atuando junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente,</li> <li>• favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade.</li> </ul> <p>Como membro de Equipe de Supervisão de instância regional:</p> <p>1. atua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais setores da Diretoria;</p> <p>2. realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado;</p> <p>3. participa da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino, visando a:</p> <p>3.1 promover o fortalecimento da autonomia escolar;</p> <p>3.2 realizar processos de avaliação institucional que permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas;</p> <p>3.3 formular propostas, a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• melhoria do processo ensino-aprendizagem;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento de programas de educação continuada para o conjunto das escolas;</li> <li>• aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, com especial atenção para a valorização dos agentes organizacionais e para a adequada utilização dos recursos financeiros e materiais disponíveis em cada escola, de modo a atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento das verbas públicas;</li> <li>• fortalecer canais de participação da comunidade.</li> </ul> <p>4. participa de Comissões Sindicantes, visando apurar possíveis ilícitos administrativos.</p> <p>Como agente de supervisão junto às unidades escolares atua, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas, orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redirecionando rumos, quando necessário, e orientando as equipes escolares na organização dos colegiados e envolvimento da comunidade, com ênfase na avaliação educacional e na adoção de programas de formação continuada.</p> <p>Quais são suas responsabilidades e seus compromissos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como agente de supervisão, é co-responsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas resultante da implementação das políticas educacionais centrais, regionais e locais, devendo:</li> <li>• identificar os pontos possíveis de aperfeiçoamento ou de revisão encontrados nos processos de formulação e ou execução das diretrizes e procedimentos decorrentes dessas políticas;</li> <li>• avaliar os impactos dos programas e das medidas implementadas;</li> <li>• propor alternativas de melhoria, superação ou correção dos desajustes detectados às respectivas instâncias;</li> <li>• buscar, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola.</li> </ul> <p>Quem pode ser Supervisor de Ensino?</p> <p>O exercício dessa função requer licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério (LC 836/97).</p> <p>Exige compromisso com a educação pública, conhecimento e entendimento sobre a política educacional, liderança e sensibilidade no trato com pessoas, capacidade para trabalhar em equipe, competência técnica e ética profissional. É desejável, ainda, experiência diversificada do profissional na docência e na gestão escolar.</p> <p>Tais quesitos se explicitam mediante o domínio das seguintes competências:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - conhecer a natureza, a organização e o funcionamento: da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano; da gestão/administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;</li> <li>2- conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;</li> <li>3- relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais;</li> <li>4- identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;</li> <li>5- comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;</li> <li>6- socializar informações e conhecimentos;</li> <li>7- conduzir democraticamente suas práticas;</li> <li>8- identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar;</li> </ol>
--	--	---

			<p>9- promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;</p> <p>10 - buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;</p> <p>11 - compreender e valorizar o trabalho coletivo no exercício profissional;</p> <p>12 - ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes (SÃO PAULO, 2002).</p>
2010	<p>Resolução SE Nº 70 de 26/10/2010.</p> <p>Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos.</p>	Supervisor de Ensino	<p><b>SUPERVISOR DE ENSINO</b></p> <p>Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade.</p> <p><b>Atribuições gerais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;</li> <li>* liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos;</li> <li>* parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem.</li> </ul> <p><b>Atribuições específicas da área de atuação do Supervisor de Ensino</b></p> <p>No Sistema Estadual de Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificando os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais, bem como das diretrizes e procedimentos delas decorrentes;</li> <li>- propondo alternativas para superação dos aspectos a serem aperfeiçoados e/ou revistos;</li> <li>- orientando os estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais estabelecidas e das determinações emanadas das autoridades superiores;</li> <li>- representando, aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades.</li> </ul> </li> <li>* assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.</li> </ul> <p>Na equipe de Supervisão de Instância Regional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;</li> <li>* realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;</li> <li>* acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;</li> <li>* atuar articuladamente com a Oficina Pedagógica na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>* diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica;</li> <li>* participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar.</li> </ul> <p>Nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE-SP, com vista à sua implementação;</li> <li>* auxiliar a equipe escolar na formulação da Proposta Pedagógica, acompanhando sua execução, sugerindo reformulações, quando necessário;</li> <li>* auxiliar a equipe escolar na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à Proposta Pedagógica, acompanhando sua implementação, sugerindo reformulações, quando necessário;</li> <li>* orientar a implementação do currículo adotado pela SEESP, acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário;</li> <li>* acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;</li> <li>* participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;</li> <li>* diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;</li> <li>* acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP;</li> <li>* acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;</li> <li>* orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados e instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;</li> <li>* assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar;</li> <li>* informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às unidades escolares e relatórios, as condições de funcionamento pedagógico administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação das fragilidades, quando houver.</li> </ul> <p>Nas Unidades Escolares da Rede Municipal sem supervisão própria e da Rede Particular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Appreciar e emitir parecer sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;</li> <li>* analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento desses estabelecimentos;</li> <li>* orientar os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos neles praticados;</li> <li>* representar aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades, esgotadas orientações e propostas saneadoras,</li> </ul>
--	--	---

		<p>quando couber.</p> <p>Competências e Habilidades necessárias ao Supervisor de Ensino</p> <p>Competências Gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.</li> <li>2. Dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.</li> <li>3. Compreender o papel da Diretoria de Ensino na organização da SEE-SP.</li> <li>4. Analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional.</li> <li>5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.</li> <li>6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.</li> <li>7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.</li> <li>8. Demonstrar conhecimentos, princípios e métodos para exercer a supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.</li> <li>9. Diagnosticar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.</li> <li>10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.</li> </ol> <p>Habilidades Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o perfil de competência a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.</li> <li>- Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.</li> <li>- Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.</li> <li>- Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos; (iv) carreira dos professores.</li> <li>- Identificar, explicar as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP em nível regional e local, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.</li> <li>- Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.</li> <li>- Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.</li> <li>- Compreender e explicar as relações entre Planos de Educação e políticas educacionais.</li> <li>- Mostrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.</li> <li>- Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas das escolas.</li> <li>- Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento da implementação dos currículos.</li> <li>- Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento das ações de avaliações externas do sistema e interna das escolas.</li> <li>- Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.</li> </ul>
--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.</li><li>- Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da educação básica, e compreender os conceitos básicos que as fundamentam.</li><li>- Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.</li><li>- Identificar elementos das legislações referidos à prática e exercício da supervisão.</li><li>- Identificar os elementos essenciais do Plano de Trabalho de Supervisão.</li><li>- Identificar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais (SÃO PAULO, 2010).</li></ul>
--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora para fins desta dissertação.