

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

**ELIDIA VICENTINA DE JESUS RIBEIRO**

**TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO  
EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

Sorocaba/SP

2017

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

**ELIDIA VICENTINA DE JESUS RIBEIRO**

**TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO  
EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Linha de Pesquisa em Teorias e Fundamentos da Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques.

Sorocaba/SP

2017

RIBEIRO, ELIDIA VICENTINA DE JESUS

TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E  
CAMINHOS DO EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO / ELIDIA  
VICENTINA DE JESUS RIBEIRO. -- 2018.

143 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Banca examinadora: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima; Prof. Dr. Wilson  
Sandano

Bibliografia

1. Caracterização e retrospectiva histórica do trabalho do supervisor de  
ensino. 2. Autonomia e trabalho. 3. Possíveis percursos para o trabalho  
emancipado. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

**ELIDIA VICENTINA DE JESUS RIBEIRO**

**TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO  
EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de  
Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba.  
Sorocaba, 07 de Fevereiro de 2018.**

Orientador:



---

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques  
UFSCar

Examinadores:



---

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
UFSCar



---

Prof. Dr. Wilson Sandano  
UNISO

## DEDICATÓRIA

*Aos meus queridos filhos George Leon, Giordan Louis  
e Giulia Luisa, que me impulsionam sempre a alcançar  
sonhos e a realizar novos projetos.*

*Ao meu querido companheiro de tantas jornadas, Jorge Roberto Ribeiro,  
pelo apoio e compreensão nesta e em tantas outras jornadas.*

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial a Deus, autor da vida e da criação.

À minha família, ao meu esposo e aos meus filhos.

Ao Professor Doutor Silvio César Moral Marques, pela paciência, auxílio, encorajamento e orientações ao longo desta etapa.

Ao Professor Doutor Marcos Francisco Martins, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Mestrado, pelos grandes ensinamentos.

Ao Professor Doutor Paulo Gomes Lima, pelo apoio e pela rigorosidade nos ensinamentos relativos à produção escrita.

Ao Professor Doutor Wilson Sandano, pela gentileza em participar na Banca de Defesa.

Aos meus amigos, supervisores de ensino da Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, pela generosidade e contribuição com os dados que serviram de base para esta pesquisa.

À Professora Vera Lúcia Viana Vieira de Paula, Dirigente Regional de Ensino de Itapetininga, que me favoreceu a possibilidade de horas de estudo e pelas suas contribuições para esta pesquisa.

Pelas amigas Mestras Ester Chichaveke, Telma Elizabete de Moraes e Silmara Lopes Domingues, que foram inspiração, apoio, fonte de orientação durante o percurso de estudos.

À querida supervisora Valdinéia Correa S. C. Branco Iapichini pelas contribuições ortográficas e pelo incentivo.

Pelas contribuições dos amigos, membros dos Grupos de Pesquisa GEPLAGE e GPTeFE.

Aos educadores professores, gestores, supervisores que ao longo de minha jornada como educadora, ensinam-me com exemplos, atitudes, compromisso e dedicação, a eles meus sinceros agradecimentos: Euleide, Fátima, Verinha, Deusa, Elisângela, Débora, Fábio, Ester de Oliveira, Juliana, Bruno, Rosana Garcia e Ana Carolina Gatto.

## RESUMO

RIBEIRO, Elidia V. de Jesus. **Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2017.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como são vivenciadas as categorias trabalho e autonomia no desenvolvimento das atribuições do supervisor de ensino na rede estadual de São Paulo. Para realização da investigação, optou-se em conceituar o termo trabalho, a partir dos fundamentos teóricos de Marx, e o termo autonomia, apresentando-o inicialmente como um conceito polissêmico e, depois, enfatizando a análise a partir da relação com as concepções de Adorno e Horkheimer sobre emancipação. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou realizar a caracterização do supervisor de ensino, com o levantamento histórico da atuação supervisora, situando-o em relação à constituição do cargo e identificando as relações existentes com as funções atualmente exercidas pelo supervisor de ensino, além de situá-las dentro da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. A metodologia empregada se compõe de pesquisa bibliográfica sobre os temas trabalho e autonomia, levantamento histórico sobre a supervisão de ensino no Estado de São Paulo e as atribuições do cargo e sua caracterização atual, pesquisa documental a partir da legislação que diz respeito às funções da supervisão de ensino, pesquisa por meio de aplicação de questionário aos supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga e entrevista com a Dirigente Regional da mesma Diretoria de Ensino sobre o trabalho do supervisor de ensino. Os dados colhidos na aplicação dos formulários de questionários e entrevista semi-estruturada foram articulados com a bibliografia pesquisada, a fim de buscar uma conclusão para responder ao escopo do presente trabalho. Os principais resultados alcançados referem-se à análise das concepções sobre autonomia que estão presentes no entendimento dos profissionais pesquisados e como estes se relacionam aos possíveis percursos da supervisão de ensino, ultrapassando os limites do trabalho alienado, com vistas à conquista de ações que representem o trabalho e a emancipação.

**Palavras chave:** Trabalho. Autonomia. Supervisor de ensino. Educação. Emancipação.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Elidia V. de Jesus. **Work and autonomy: between the attributions and paths of the supervisor of teaching.** 143f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2017.

The present research aims to analyze how the categories work autonomy in the development of the attributions of the supervisor of the teaching in the state network São Paulo. As a research focus, we chose to conceptualize the term work, based on the theoretical foundations of Marx, and the term autonomy, presenting it initially as a polysemic concept and then emphasizing the analysis from the relation with the conceptions of Adorno and Horkheimer on emancipation. As specific objectives, the research sought to characterize the teaching supervisor, with a historical survey of the supervisor's performance, situating it in relation to the constitution of the position and identifying the existing relationships with the functions currently exercised by the supervisor of teaching, besides situá them within the structure of the State Secretariat of Education of the State of São Paulo. The methodology used is composed of bibliographical research on the themes of work and autonomy, a historical survey on teaching supervision in the State of São Paulo and the attributions of the position and its current characterization, documentary research from the legislation that concerns the functions of supervision of teaching, research through questionnaire application to the teaching supervisors of the Teaching Board of Itapetininga and interview with the Regional Director of the same Teaching Board about the work of the teaching supervisor. The data collected in the application of the questionnaires form and semi-structured interview were articulated with the bibliography researched, in order to seek a conclusion to respond the scope of the present study. The main results obtained refer to the analysis of the conceptions about autonomy that are present in the understanding of the professionals researched and how these relate to the possible paths of supervision of teaching, going beyond the limits of alienated work, aiming at the conquest of actions that represent the work and emancipation.

**Keywords:** Work. Autonomy. Teaching Supervisor. Education. Emancipation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Organograma da Secretaria de Estado da Educação.....	20
<b>Figura 2:</b> Visitas às escolas realizadas por inspetores escolares – 1943.....	30
<b>Figura 3:</b> Organograma da Diretoria de Ensino.....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Municípios/Subdivisões por Diretorias de Ensino.....	17
<b>Gráfico 2:</b> Número de escolas por Diretorias de Ensino.....	17
<b>Gráfico 3:</b> Número de Supervisores de Ensino por Diretorias de Ensino.....	18
<b>Gráfico 4:</b> Número comparativo de Supervisores de Ensino por Diretoria de Ensino.....	19
<b>Gráfico 5:</b> Idade dos respondentes.....	78
<b>Gráfico 6:</b> Tempo trabalhado na função de Supervisor de Ensino.....	79
<b>Gráfico 7:</b> Você considera possível ao Supervisor de Ensino?.....	88
<b>Gráfico 8:</b> O que fortaleceria a atuação do Supervisor de Ensino junto às escolas?.....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de cargos da SEE/SP - profissionais que atuam na escola.....	14
<b>Tabela 2:</b> A Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, seus municípios, número de escolas, de professores Titulares de Cargo e não Titulares de Cargo e número de alunos.....	73
<b>Tabela 3:</b> Resposta sobre a Questão nº 3 – Para você o que é Autonomia?.....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANL – Associação Nacional Libertadora

AOE – Agente de Organização Escolar

APASE - Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

ASE – Agente de Serviços Escolares

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CEE – Conselho Estadual da Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE – Coordenadora de Infraestrutura e Serviços Escolares

COFI – Coordenadora de Orçamento e Finanças

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

DOE – Diário Oficial do Estado

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”

FDE – Fundo para o Desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC-USAID - Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development

PABAE - Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar

PEB – Professor de Educação Básica

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SQC – Subquadro de Cargos Públicos

SQF – Subquadro de Funções-Atividades

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>2 Retrospectiva histórica do trabalho do supervisor de ensino.....</b>	<b>23</b>
2.1 O supervisor escolar: evolução do histórico profissional.....	23
2.2 O trabalho do supervisor: atribuições inerentes ao cargo.....	45
2.3 A legislação educacional e o supervisor escolar: eixos de sua atuação no cotidiano educacional.....	49
<b>3 Trabalho e autonomia: a supervisão escolar como objeto de recorrência.....</b>	<b>56</b>
3.1. O trabalho como autoprodução: alienação e autonomia.....	56
3.2. Autonomia: um conceito polissêmico.....	60
3.3. Autonomia no trabalho do supervisor de ensino.....	70
<b>4 O supervisor de ensino e a autonomia do trabalho em sua localidade.....</b>	<b>72</b>
4.1. A Diretoria de Ensino de Itapetininga: locus de análise da autonomia do trabalho do supervisor de ensino.....	72
4.2. Instrumentos de investigações sobre a autonomia do supervisor de ensino em seu trabalho.....	76
<b>4.2.1. A pesquisa com os Supervisores de Ensino.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.2. A pesquisa com a Dirigente Regional de Ensino.....</b>	<b>78</b>
4.3. Análise dos dados coletados.....	79
<b>5 Percursos do trabalho e possibilidades de autonomia do supervisor de ensino.....</b>	<b>99</b>
5.1. Espaços de trabalho e exercício da autonomia do supervisor de ensino.....	99
5.2. Da denúncia ao anúncio: de trabalho alienado à busca pela emancipação.....	104
<b>6 Considerações finais.....</b>	<b>114</b>
<b>Referências.....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como são vivenciadas as categorias trabalho e autonomia no desenvolvimento das atividades do supervisor de ensino na rede estadual de São Paulo. Dessa forma, procura-se conceituar os termos trabalho e autonomia, realizar análise das concepções dos supervisores sobre os referidos temas e compreender a ressignificação de sua prática junto às escolas e na Diretoria de Ensino.

Os objetivos específicos constituem-se em caracterizar o supervisor de ensino dentro da estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pesquisar historicamente a origem do cargo do supervisor de ensino, relacionando suas funções às exercidas atualmente, identificar os diferentes conceitos dos termos trabalho e autonomia a partir dos referenciais bibliográficos e analisar a prática da supervisão de ensino, no que tange a relação trabalho e autonomia, indicando os possíveis percursos para a realização do trabalho emancipado.

A pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: Como o supervisor de ensino atua em seu trabalho junto às escolas e na Diretoria de Ensino e quais os possíveis percursos a serem trilhados no exercício de suas atribuições, na perspectiva do trabalho emancipado e da autonomia?

A metodologia empregada consistiu na caracterização do supervisor de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino, na pesquisa bibliográfica sobre a retrospectiva histórica do trabalho deste profissional e atribuições de seu cargo, na pesquisa sobre o tema trabalho, autonomia e autoprodução, além do levantamento documental sobre a legislação que envolve suas funções. Foram aplicados questionários a 16 (dezesseis) supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga sobre o desenvolvimento do seu trabalho e entrevista com a Dirigente Regional e posterior análise dos dados coletados, articulados a bibliografia estudada, buscando os possíveis percursos para o trabalho do supervisor na perspectiva da autonomia e do trabalho emancipado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos inicialmente o supervisor de ensino, caracterizando-o em termos qualitativos e quantitativos em todo estado de São Paulo, delimitando sua função dentro da Secretaria de Estado da Educação e o seu local de trabalho, a Diretoria de Ensino, e situando este agente educacional, de forma a possibilitar ao leitor compreender o contexto da pesquisa.

O cargo do supervisor de ensino da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo é exercido em diversas sedes localizadas em todo o estado, denominadas de Diretorias de Ensino<sup>1</sup>, onde trabalham também outros profissionais, nas suas subdivisões chamadas de Centros e Núcleos, seguindo um organograma próprio. Os locais de atuação deste profissional, além da própria Diretoria de Ensino, são as escolas estaduais, integrantes do seu setor de responsabilidade, com também escolas particulares e escolas municipais em que não exista sistema de ensino próprio.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo possui atualmente a maior rede de ensino do Brasil, contando com 5,3 mil escolas, aproximadamente 230 mil professores e 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Conforme Tabela 1 a seguir, observam-se a Relação de Cargos, as funções-atividades e empregos públicos, providos/preenchidos e vagos, dos quadros da administração direta e autarquias, com fundamento no § 5º do artigo 115, da Constituição do Estado de São Paulo de 05/10/1989 (situação em 31/12/2016), publicada no Diário Oficial do Estado, em 29/04/2017, contendo o número de profissionais da educação, que atuam nas escolas. Por essa dimensão, percebe-se o contexto do trabalho a ser exercido pelo supervisor de ensino, uma vez que ele é o interlocutor e o implementador das políticas públicas no contato com os profissionais que atuam na escola.

Os números evidenciam o tamanho da rede estadual de educação e a complexidade que se apresenta ao trabalho que é desenvolvido nas escolas estaduais paulistas, a discrepância em relação ao número de supervisores de ensino, o que traz diversas dificuldades para o acompanhamento, considerando-se o número de supervisores de ensino e a necessidade de organização que atenda a dimensão da Secretaria de Estado da Educação.

Conforme a autora Rosângela Chede (2014), como será mencionado ao longo do levantamento histórico sobre o trabalho do supervisor de ensino, antes de 1930, já havia o apontamento da defasagem de profissionais “inspetores escolares”, denominação antiga para supervisor de ensino, junto às escolas. Segundo a autora, “Em 1922 eram praticamente 198 grupos escolares, 232 escolas reunidas, 1.486 escolas isoladas, somente no curso primário, sem considerarmos os dados do curso médio, para o acompanhamento de somente 35 inspetores em todo o estado.” (CHEDE, 2014, p. 90).

---

<sup>1</sup> A partir da publicação do Decreto nº 43.948, de 09/04/1.999, as Delegacias de Ensino, criadas pelo Decreto nº 7.510, de 09/01/1976, passaram a receber a denominação de Diretorias de Ensino. Com o decreto 43.948/99, alterou-se também essa organização em todo Estado de São Paulo, de acordo com o Anexo citado no artigo 2º na referida legislação.

TABELA 1 - Número de cargos SEE/SP - profissionais que atuam na escola:

<b>Profissional</b>		<b>Cargos preenchidos</b>	<b>Cargos vagos</b>	<b>Total geral</b>
Supervisor de Ensino		1.233	354	1.587
Diretor de Escola		2.818	2.283	5.095
Professores – PEB I	SQC-II	19.508	41.396	60.904
	SQF-I	58	-	58
Professores – PEB II	SQC-II	121.320	65.836	187.156
	SQF-I	201	-	201
Agente de Organização Escolar	SQC-II	34.567	9.750	44.317
	SQF-I	1.430	-	1.430
Agente de Serviços Escolares		6.332	-	6.332
Secretários de Escola		2.096	-	2.096

Fonte: RELAÇÃO DE CARGOS, FUNÇÕES-ATIVIDADES E EMPREGOS PÚBLICOS, PROVIDOS/PREENCHIDOS E VAGOS, publicada em Diário Oficial do Estado, de 29/04/2017, Suplemento, p. 16 e 17.

Os dados indicam que, do total geral de cargos de supervisores de ensino existentes na SEE/SP, 1.587 supervisores de ensino, para 5.330 escolas estaduais, apenas 1.233 cargos, estão preenchidos atualmente por concurso público, representando 77,6%, 354 cargos de supervisores, ou seja, 23,4% estão preenchidos por funções designadas, aguardando a disponibilização de concursos para o preenchimento de cargos com novos titulares de cargo de supervisor de ensino. O último concurso público para preenchimento de cargos de supervisor de ensino ocorreu em 2011. Em 04/09/2017, foi realizada prova referente ao concurso público para suporte pedagógico, conforme Edital SE nº 01 /2017, publicado em DOE de 23/06/2017, porém, apenas para o cargo de Diretor de Escola.

Para esse cargo de Diretor de Escola, de 5.095 do total, apenas 2.818 estão preenchidos por diretores titulares de cargo. Os demais, 2.283, aproximadamente 45% do total são cargos preenchidos por profissionais designados para o exercício da função citada. A expectativa é que esses cargos sejam preenchidos em breve, devido à realização do concurso público em andamento, citado anteriormente. A mesma defasagem observa-se para os demais profissionais que atuam junto às escolas estaduais.

No caso de docentes, há uma defasagem de 67,9% para cargos não preenchidos para Professor de Educação Básica I, professores que ministram aulas no Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1ª a 4ª séries), pois dos 60.904 cargos, apenas 19.508, ou seja, 32% estão preenchidos atualmente por concurso público. Em relação aos professores que ministram aulas nas séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, Professor de Educação Básica II, a defasagem é de 35% de cargos vagos em relação ao total de cargos no estado de São Paulo que é de 187.156 cargos, ou seja, 121.320. Do total dos cargos existentes, apenas 65% dos cargos encontram-se preenchidos atualmente por concurso público. A rede estadual

está em fase da 5ª chamada de docentes para preenchimento de cargo do concurso de professores PEB II, realizado em 2013.

Em relação à função de Agente de Organização Escolar (AOE), profissional que atua como apoio educacional nas escolas estaduais, a defasagem de cargos vagos é de 22% para um total de 44.317 cargos, sendo que se encontram preenchidos 34.567, 78% do total dos cargos. Ressalte-se ainda que os cargos de Agente de Serviços Escolares (ASE) e de Secretários de Escolas, não se observam nenhuma defasagem em relação a cargos preenchidos e cargos existentes. A razão se deve ao fato que há em curso um processo de extinção desses cargos. No caso do cargo de Agente de Organização Escolar, a substituição se dá através do processo de terceirização, pela celebração de contratos da SEE/SP com empresas de serviços de limpeza e, no caso do cargo de Secretário de Escola, ocorre desde 2011, realização da Prova de Certificação para o exercício da função de Gerente de Organização Escolar, por designação, conforme legislação específica sobre o assunto.

A análise das defasagens dos cargos dos profissionais que atuam na escola apresenta um panorama preocupante em relação ao trabalho do supervisor de ensino junto à escola, pois, nesse contexto, dentro da rede estadual paulista, e em particular, na escola, é que se mostra a complexidade no que se refere especialmente à organização do trabalho na escola e à formação das equipes escolares, uma vez que a rotatividade e a descontinuidade do trabalho nas escolas influenciam, de forma evidente, também ao trabalho da gestão escolar. Essa questão traz implicações diretas sobre a autonomia do trabalho do supervisor de ensino.

Adorno e Horkheimer (1985), conforme será apresentado no Capítulo 3, ao desenvolverem seus estudos sobre Teoria Crítica, nos apresentam grande relevância quanto ao conhecimento do contexto da realidade e como esta realidade se relaciona com as contradições existentes. Ao educador de forma geral e especialmente ao supervisor de ensino, se faz necessário o conhecimento da realidade em que atua como profissional, sendo que, ao entender como estas defasagens são construídas, estes poderão compreender que estas nascem a partir de ações políticas e por decisões dos gestores responsáveis.

A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao comportamento crítico, que consiste [...] em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação. (CARNAÚBA, 2010, p. 199)

Outro fator importante refere-se à organização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que até 2011 contava com sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados. A partir da publicação do Decreto nº 57.141/2011, teve início o processo de reestruturação de sua

formação básica, contando a partir de então com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

Todos esses órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a reestruturação, passam a assessorar diretamente as Diretorias de Ensino em suas atividades educacionais, por meio do seu responsável direto, o Dirigente Regional de Ensino, em geral supervisor de ensino que ocupa cargo em comissão, designado pelo Governador do Estado de São Paulo.

Atualmente a Secretaria de Estado da Educação encontra-se organizada em 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino localizadas em todo estado de São Paulo. Cada uma delas, composta por um determinado número de escolas, que varia de acordo com a região territorial de que faz parte. Da mesma forma, as Diretorias de Ensino se compõem por um número de profissionais, supervisores de ensino, cujo módulo encontra-se estabelecido na Resolução SE nº 16, publicada em 06 de abril de 2017. Cada uma das 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo são as responsáveis pelas escolas de sua jurisdição, sendo o supervisor de ensino o profissional aquele que realiza o acompanhamento dessas escolas, por meio do registro do Termo de Visita.

No Apêndice 1<sup>1</sup> desta pesquisa, é possível analisar a referida organização entre o número de Diretorias de Ensino, número de municípios/subdivisão, número de escolas e número de supervisores de ensino, conforme o módulo previsto na Resolução SE nº 16/2017. Os gráficos apresentados já na introdução desta pesquisa trazem, em termos quantitativos, a relação supervisor/escola/município/Diretoria de Ensino, a fim de favorecer a análise a ser realizada durante essa pesquisa sobre a autonomia do trabalho do supervisor de ensino.

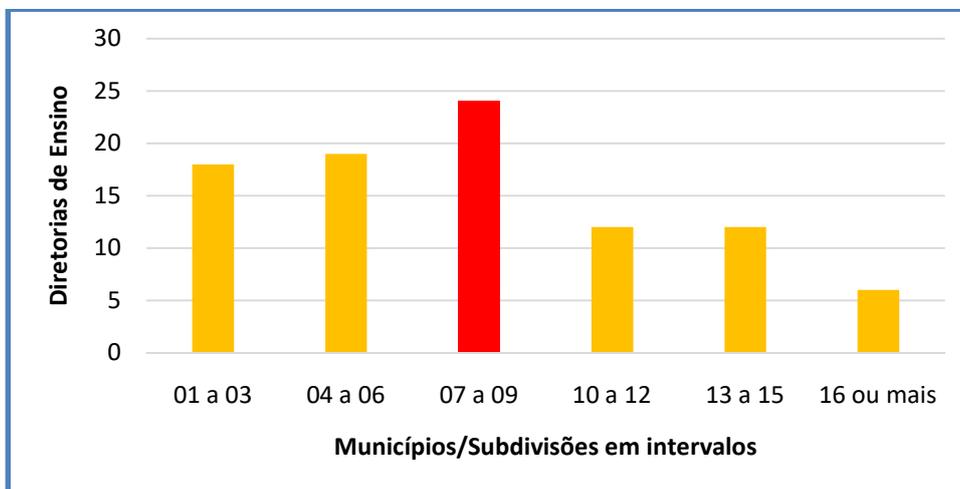
Quanto ao número de município/ subdivisão por Diretorias de Ensino, representados no Gráfico 1, observa-se que das 91 existentes, apenas 18 são formadas de 1 a 3 municípios/subdivisões, e 6 das 91 Diretorias de Ensino, são formadas por 16 municípios/subdivisões, A Diretoria de Ensino de Itapetininga, local de opção do presente

---

<sup>1</sup> Optou-se por deixar a Tabela no apêndice e não no corpo do texto devido ao seu tamanho.

trabalho, é formada por 9 municípios, encontra-se entre as 24 (vinte e quatro) Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo que abrangem de 7 a 9 municípios/subdivisões.

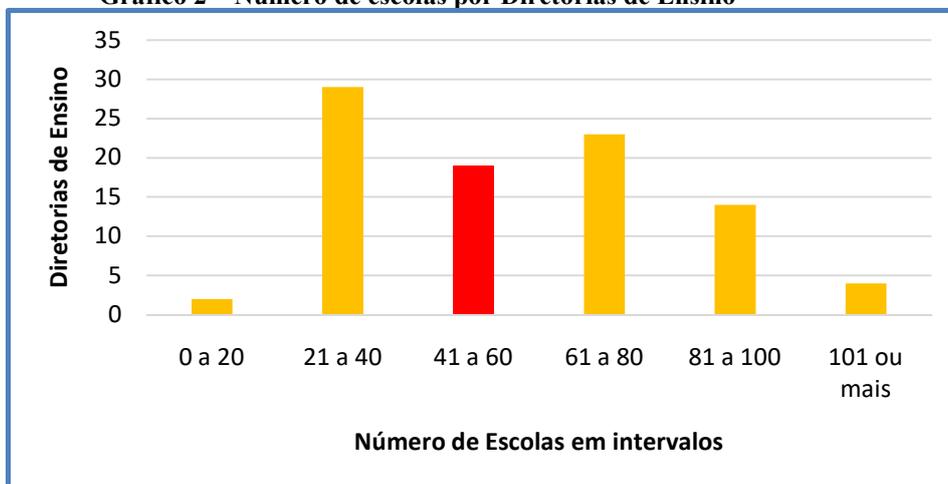
**Gráfico 1 – Municípios/Subdivisões por Diretorias de Ensino**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site [www.educaco.sp.gov.br](http://www.educaco.sp.gov.br).

Sobre o número de escolas por Diretorias de Ensino (Gráfico 2), observa-se uma grande variação entre as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Apenas 2 das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, são responsáveis por até 20 escolas, há 4 (quatro) Diretorias de Ensino com mais de 100 (cem) escolas e a grande incidência observada no mapa, refere-se a 28 (vinte e oito) Diretorias de Ensino que aparecem contendo de 21 a 40 escolas em sua jurisdição. A Diretoria de Ensino de Itapetininga, *locus* desta pesquisa, com 52 escolas, encontra-se localizada no intervalo de número de escolas de 41 a 60 escolas, sendo 18 (dezoito) das 91 Diretorias de Ensino.

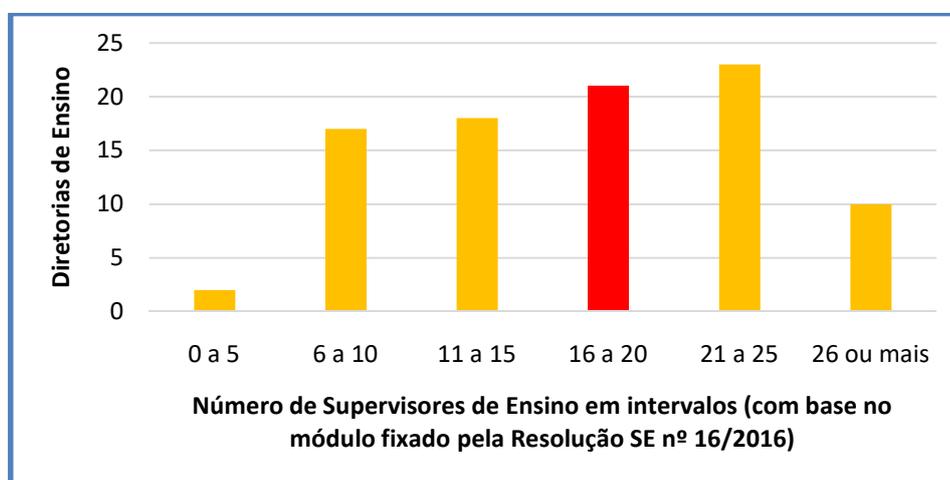
**Gráfico 2 – Número de escolas por Diretorias de Ensino**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site [www.educaco.sp.gov.br](http://www.educaco.sp.gov.br).

No Gráfico 3, constata-se que, em aproximadamente 60% das Diretorias de Ensino, o grupo de supervisores de ensino é composto por mais de 16 profissionais, sendo que 21 (vinte e uma) das 91 Diretorias de Ensino do Estado têm de 16 a 20 supervisores; 23 (vinte e três) Diretorias de Ensino, de 21 a 25 e 10 (dez) Diretorias de Ensino, ou seja, em aproximadamente 10%, o grupo é composto por 26 ou mais supervisores de ensino e em apenas 2 (duas) das 91 Diretorias de Ensino, o módulo é composto por até 5 supervisores de ensino. A Diretoria de Ensino de Itapetininga, como se verificará a seguir, conta com 17 (dezessete) supervisores de ensino estando representada entre as 21 Diretorias de Ensino, que possuem em seu módulo de 16 a 20 supervisores.

**Gráfico 3 – Número de Supervisores de Ensino por Diretorias de Ensino**

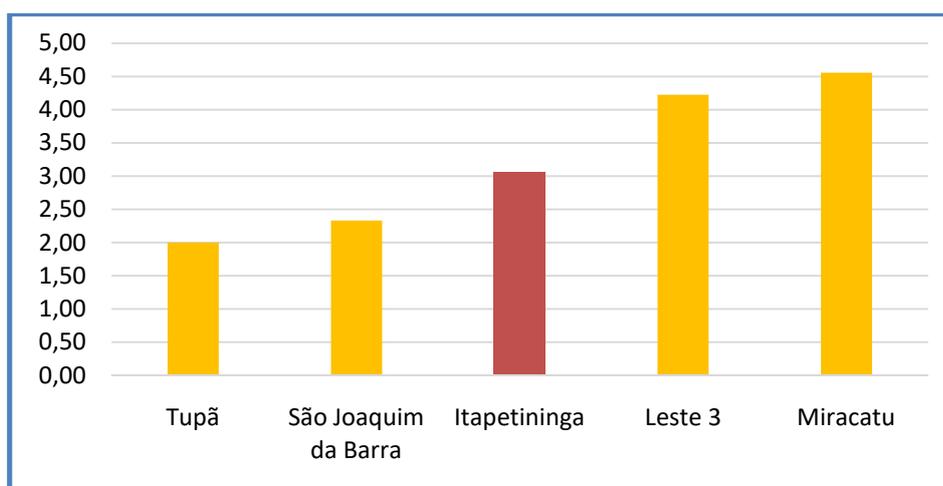


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site [www.educaco.sp.gov.br](http://www.educaco.sp.gov.br).

Com a apresentação desse panorama, observa-se que a supervisão de ensino é uma equipe composta de profissionais, que com funções específicas de acompanhamento junto às escolas, têm realidades bastante diversificadas em todo o território do estado de São Paulo, com dimensões e desafios específicos a enfrentar. No decorrer desta dissertação, será possível verificar, pela história da supervisão de ensino, que o perfil deste profissional tem sido publicado com a seguinte característica: o supervisor de ensino “[...] seria o proponente e executor partícipe de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada”, conforme publicação em Diário Oficial do Estado de São Paulo de 30/07/2002.

Importante ressaltar, diante dos dados levantados, a dimensão das obrigações atribuídas a este profissional, que de acordo com cada região, respeitados os parâmetros e legislações citadas para distribuição de escolas para o acompanhamento de cada supervisor de ensino, analisa-se a média de escolas estaduais para cada supervisor de ensino, para realização deste acompanhamento conforme será explicitado nesta pesquisa. Das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, com base no módulo previsto na Resolução SE nº 16/2016, observa-se a média de escolas estaduais por supervisores de ensino. O Gráfico 4 apresenta um comparativo entre algumas Diretorias de Ensino. A Diretoria de Ensino de Tupã, por exemplo, está organizada em média por duas escolas por supervisor de ensino, a Diretoria de Ensino de Miracatu, com uma média de 4,5 escolas por supervisor de ensino, a Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra, com média de 2,2 escolas e a Diretoria de Leste 3, com 4,2 escolas por supervisor de ensino. Na Diretoria de Ensino de Itapetininga são 3 escolas estaduais para cada supervisor de ensino.

**Gráfico 4 – Número comparativo de Supervisores de Ensino por Diretoria de Ensino**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do site [www.educaco.sp.gov.br](http://www.educaco.sp.gov.br).

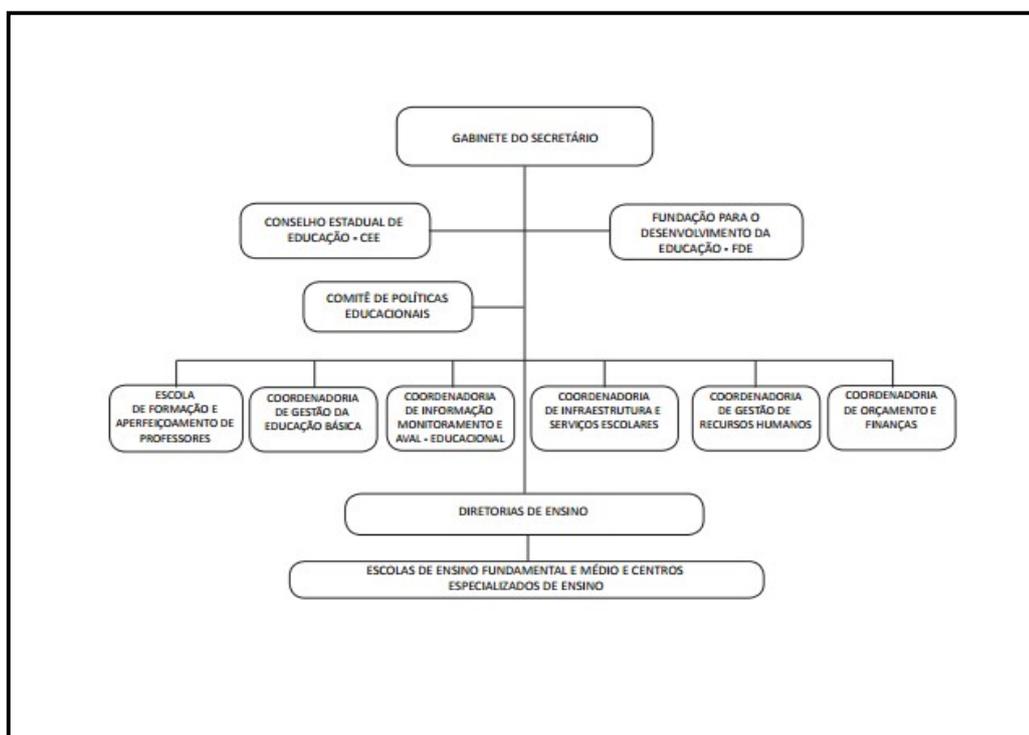
Complementar a esta informação, existem projetos específicos da Secretaria de Estado da Educação, implementados nas escolas e nas Diretorias de Ensino, os quais são de responsabilidade do supervisor de ensino, além do acompanhamento das escolas particulares e municipais que ainda não possuem sistema próprio, bem como as demandas de atendimento interno da Diretoria de Ensino, como será mencionado ao longo desta pesquisa.

A análise que apresentaremos evidencia que, tanto a supervisão como também a inspeção escolar, conforme consta no Capítulo 2 desta pesquisa é formada por agentes públicos que ocupam e ocupavam posição intermediária entre a estrutura central e as escolas.

Em Chede (2014, p. 50), a inspeção era desenvolvida por agentes públicos, que estavam a serviço do aparelho do Estado, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas e que, em “[...] termos hierárquicos, a inspeção ocupava posição intermediária na estrutura central da instrução pública e suas escolas”. Esse é o espaço que esta pesquisa se propõe a estudar.

Para melhor compreensão do contexto de trabalho do supervisor de ensino, evidenciamos seu local de trabalho, a partir do organograma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a fim de contribuir com o entendimento sobre essa organização. Conforme organograma a estrutura da secretaria da educação é assim representada, após a publicação do Decreto nº 57.141/2011, em SÃO PAULO, 2011.

**Figura 1:** Organograma da Secretaria de Estado da Educação



**Fonte:** extraído da publicação Reorganização da Secretaria de Estado da Educação, SP, 2011, p. 99.

Como se observa no organograma, as escolas de ensino fundamental e médio estão subordinadas às Diretorias de Ensino e estas ao Gabinete do Secretário da Educação, cujo responsável direto é o Secretário da Educação, nomeado pelo Governador do Estado de São Paulo. Abaixo do Gabinete do Secretário da Educação, existem as Coordenadorias de Gestão, em que há um Coordenador designado, responsável por cada uma delas, com ligação direta com o Secretário.

O supervisor de ensino em sua atuação exerce o acompanhamento dos trabalhos na escola, registrando em Termo de Visita as orientações e os esclarecimentos necessários. Assim, na maior parte das vezes, as demandas oriundas das escolas são levadas à Diretoria de Ensino, pelo supervisor de ensino, que, apoiado pelos Centros e Núcleos existentes e em parceria com os gestores da escola e demais profissionais, busca a resolução de problemas vivenciados no cotidiano escolar.

É neste momento que se deve considerar o princípio e a necessidade da autonomia do trabalho do supervisor de ensino, pois se espera deste a liderança necessária, a partir da reflexão sobre a realidade educacional vivenciada e a compreensão da situação local, podendo assim, auxiliar os profissionais que prestam serviços na Diretoria de Ensino a analisar de forma mais crítica as situações vivenciadas, colaborando de forma mais adequada às necessidades da escola. Este profissional, o supervisor de ensino, ganharia então a credibilidade e a confiança, pois os demais profissionais que trabalham na Diretoria de Ensino, nos Centros e Núcleos, conforme organograma apresentado teria a possibilidade de enxergar melhor a realidade da escola e, a partir da análise que o supervisor, atuar de forma mais adequada à situação.

Neste sentido, conforme será citado no Capítulo 3 desta pesquisa, (SGRILL, 2008, p. 312), “[...] a razão é uma faculdade que nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo”, a fim de compreender “[...] seu sentido social, histórico, humano”, como afirma Adorno e Horkheimer (1985), numa perspectiva crítica, o conhecimento deve levar o homem à sua emancipação e não à sua escravidão, não sendo subjugado por ele, mas, “transcender o objeto”, atuar sobre a realidade. É o que necessita a realidade educacional, da atuação do profissional supervisor de ensino que atue junto à escola, com um olhar crítico e amplo, caso contrário, perde-se todo o sentido do seu trabalho, em relação à realidade local. O supervisor de ensino, ao buscar atuar em seu trabalho com autonomia, pode melhor guiar suas ações, a partir da ressignificação de sua prática, e de seu posicionamento perante as situações que lhe são apresentadas, exigindo respostas e ações específicas a serem desencadeadas.

Após a Introdução da presente pesquisa, com a caracterização do profissional em termos quantitativos e qualitativos dentro da organização da Secretaria Estado da Educação, os capítulos se estruturam da seguinte forma: no Capítulo 2, realizamos uma retrospectiva histórica sobre o trabalho da supervisão de ensino, através do estudo da evolução histórica deste profissional, analisando o trabalho do supervisor de ensino e as atribuições inerentes ao

cargo e a legislação educacional e a relação da respectiva legislação com a atuação do supervisor de ensino, no contexto do cotidiano educacional.

O Capítulo 3 traz a relação entre Trabalho e Autonomia e a supervisão de ensino, de forma a estudar o trabalho como objeto de recorrência, como autoprodução, contrapondo-se a alienação à autonomia. Estudaremos ainda a autonomia como conceito polissêmico, destacando-a na visão dos autores Adorno e Horkheimer, para analisar a autonomia do supervisor no contexto de seu trabalho.

Na seqüência, no Capítulo 4, será dado foco ao local de trabalho do supervisor de ensino: um olhar particularizado à Diretoria de Ensino de Itapetininga, opção desta pesquisadora, vendo nesta o *locus* de análise da autonomia do trabalho do supervisor de ensino, seguido da análise dos dados extraídos da aplicação dos questionários e realização de entrevista.

Finalizamos a pesquisa, no Capítulo 5, com apresentação de possíveis percursos para a autonomia do trabalho do supervisor de ensino, levantando-se propostas de atuação do profissional junto às escolas e à Diretoria de Ensino.

## 2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO TRABALHO DO SUPERVISOR DE ENSINO

### 2.1.O supervisor escolar: evolução do histórico profissional

Na tentativa de caracterizar o profissional supervisor de ensino, sujeito desta pesquisa, faz-se necessário compreender a construção histórica que se deu em torno deste agente educacional e as intencionalidades desta construção, para que evidenciemos seu papel ao longo da história e encontremos elementos que auxiliem na compreensão do papel do supervisor de ensino nos dias atuais.

Em Chede (2014), encontramos contribuições sobre a construção histórica deste profissional que são relevantes nesta pesquisa, *Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino*. As contribuições se referem ao conhecimento a respeito do sujeito da pesquisa, desde os primeiros anos da República, como Inspetor Escolar, até os anos de 1980, na figura do supervisor de ensino, procurando destacar o perfil profissional em cada época, suas raízes fundadas na inspeção escolar, sua atuação e a relevância do seu trabalho junto à educação.

Observa-se que o supervisor de ensino, desde a sua origem, apresenta características próprias que se mantêm, como a de fiscalizador e de elemento externo ao processo da escola. Ao longo do tempo, algumas dessas características são reconstruídas e superadas, passando a ser um membro da equipe da escola e co-autor das políticas públicas da educação. Mas, até que ponto é possível a autonomia no trabalho do supervisor de ensino? Em que momentos da história se pode perceber que o Inspetor Escolar/ Supervisor de Ensino atuou com autonomia em seu trabalho?

A pesquisa bibliográfica mostra que, nos primeiros anos da República, a supervisão de ensino era exercida por um agente do Estado que tinha suas funções ligadas ao controle dos processos educacionais,

[...] com foco na “manutenção da ordem social, com ações de controle e reprodução, quanto da possibilidade de características de mudanças, constituídas, contraditoriamente, em meio a um ordenamento legal positivista que regulamentava a inspeção [...] A história da Supervisão de Ensino, exercida pelos supervisores de ensino, profissionais da carreira do magistério, no sistema de ensino público do estado de São Paulo, nos documentos institucionais pesquisados, relaciona-se diretamente à presença dos antigos agentes do governo denominados inspetores, responsáveis pela fiscalização das escolas públicas e privadas, a inspeção escolar. CHEDE, 2014, p. 47)

Conforme Ananias (2010), em relação à época da República, havia a necessidade de se construir um quadro administrativo que se constituísse em uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana e, dessa forma, a instrução pública ganhou relevância. A inspeção era desenvolvida por agentes públicos, que estavam a serviço do aparelho do Estado, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas e que, em termos hierárquicos, a inspeção ocupava posição intermediária na estrutura central da instrução pública e suas escolas.

Observa-se que, embora haja falta de documentos históricos sob a inspeção escolar<sup>2</sup>, o que “[...] denota o descaso com a história da inspeção, de seus agentes e da própria educação paulista”, essa categoria profissional se fez presente institucionalmente e, seus relatórios “[...] ajudam, ainda hoje, a desvelar as influências econômicas, políticas, sociais e culturais que determinaram a educação escolar nos diferentes momentos históricos”, de acordo com Chede, (2014, p. 50).

No período de 1835 a 1846, havia a atuação conjunta de três membros indicados por diferentes esferas do poder, no modelo de inspeção utilizado, mas que não surtiu efeito esperado. De 1851 a 1868, esse modelo foi revisto, não atendia as “ideias do governo”, e eram de “origem diversa, independentes, eram o mais das vezes rivaes: dahi a hostilidade ou a inercia que embargavam a fiscalisação”, conforme afirma Chede, 2014, p.60, a partir da análise do Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908, p. 18/XIV.

Encontramos essa mesma informação como proposição teórica em diferentes autores, como em Nakano (2015), em sua dissertação:

No Brasil, podemos encontrar sinais do início da supervisão já no final do século XVI e início do XVII. Essa função aparece com denominações diferentes, porém com atribuições muito parecidas, principalmente a de fiscalizador das práticas pedagógicas dos professores. Percebe-se, assim, que as ações de controle e fiscalização fazem parte da função do supervisor de ensino há muito tempo. (NAKANO, 2015, p. 29)

Em 1851, surge nova tentativa com a criação do Inspetor Geral, com abrangência em toda a Província, com a tarefa de “centralizar e uniformizar o trabalho dos inspetores, inspecionar e fiscalizar a instrução pública, além de outras atribuições”, a partir do Regulamento de 8 de novembro de 1851. Chede (2014, p. 63), cita o Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908, p. 23/XIX, em que João Lourenço Rodrigues avalia a ação

---

<sup>2</sup> Chede cita que construiu seus dados, com base no “Codigo de instrucção publica (1857) e o Anuario do ensino do estado de São Paulo (1907-1908) e legislações decorrentes desses documentos”.

dos Inspectores, indicando a necessidade de melhoria devido a “[...] falta de pessoal habilitado, falta de retribuição e falta de zelo”.

Vê-se, pois, a dificuldade de se ter pessoas preparadas para atuar nesta função de inspetores, recorrendo-se mais tarde à política para o preenchimento de cargos para inspetores. Para a nomeação de Inspectores, era necessário o seguinte requisito: “[...] ser professor diplomado pela Escola Normal e ter três anos de experiência no magistério”. Segundo a autora, a partir da análise exposta no Anuário do ensino do estado de São Paulo 1907-1908, há elementos importantes a serem destacados quanto à atuação dos inspetores escolares e com base nos assentamentos estudados, percebe-se que a fiscalização e controle estiveram sempre presentes durante essa fase que eram os Inspectores Escolares aqueles que se relacionavam diretamente com a organização burocrática do aparelho do Estado.

Para entendermos melhor a atuação dos inspetores de distrito na época citada, buscamos na pesquisa de Bugni (2016, p. 56) essa elucidação. O autor nos apresenta os diferentes períodos em que a divisão da inspeção escolar, proposta por João Lourenço Rodrigues no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1907/1908 esteve organizada:

- 1º período – 1846 a 1851 – comissões inspetoras municipais;
- 2º período – 1851 a 1868 – inspeção individual pela divisão da província em distritos;
- 3º período – 1868 a 1874 – inspeção cumulativa dos inspetores de distrito e presidente das câmaras;
- 4º período – 1874 a 1892 – inspeção coletiva pelos conselhos municipais;
- 5º período – 1892 a 1897 – inspeção individual por uma nova divisão de distritos, tendo inspetores técnicos remunerados;
- 6º período – 1897 a 1906 – continuação da inspeção individual, associada à fiscalização municipal, sem divisão dos distritos.

A divisão dos períodos acima citada esclarece a instalação do serviço de inspeção escolar em 1846, que antes era realizada pelas câmaras municipais. Mais tarde, em 1851 ocorreram alterações nas funções dos inspetores, descritas na legislação, com a cobrança do envio de relatório de inspeção trimestralmente, apresentando “o aumento da exigência da frequência da inspeção nas escolas” (Bugni, 2016, 59)

[...] em 1852 a Província foi dividida em 72 distritos de inspeção, sendo que cada inspetor distrital deveria responder pela inspeção e fiscalização das escolas em apenas um distrito, o que reforça seu perfil individualizado. O número de distritos foi alterado ano a ano, de sorte que no final de 1868 a Província era composta por 98 distritos escolares. (WARDE, 2013, p. 262)

Com isso, em 1868 a inspeção escolar dos inspetores de distrito com alteração para a inspeção em conjunto com as câmaras municipais, ofereceu uma orientação mais institucionalizada à inspeção escolar, induzindo-a a atuar mais na parte pedagógica.

Em Bugni (2016), encontramos que no ano de 74 essa inspeção mais incisiva em relação ao pedagógico se intensificou, com a inspeção das aulas, e em 1880, com a Lei 130 ocorre a reforma da instrução pública na província, sendo somente instituída em 1887 com algumas modificações da inspeção escolar para a inspeção coletiva.

A Lei 88, de 08/09/1892, reformou a instrução pública e determinou sobre as competências do inspetor de distrito, sobre as visitas às escolas, presidir exames, elaborar relatórios e encaminhá-los ao conselho superior, lavrar termos de visita<sup>3</sup> e fixar recomendações aos inspetores distritais.

Segundo Warde o Decreto 218, de 27/11/1893 apresentou exigências para a atuação do inspetor distrital quanto à formação e experiência anteriores e em Bugni (2016, p. 62) verifica-se que “o inspetor distrital deu lugar ao inspetor escolar, denominação que perdurará até 1974, quando o termo foi substituído por supervisor pedagógico” e o inspetor geral, conforme a Lei 520, de 26/08/1897, era profissional nomeado pelo governo e auxiliado pelos inspetores, nas diferentes regiões.

Em 1921, pelo Decreto nº 3.356, observam-se apontamentos da comunicação do inspetor escolar com o delegado regional, por meio de relatórios e nomenclatura sobre inspetores de distrito. O Decreto 4.101/1926, artigo 32, apresenta as incumbências dos inspetores de distrito:

Artigo 32. - Ao inspector districtal incumbe:

1.º - executar e fazer executar as recommendações do Director Geral da Instrucção Publica e do Inspector Geral;

2.º - fiscalizar as escolas dos respectivos districtos no que concerne á technica do ensino, disciplina dos alumnos e á idoneidade, assiduidade e efficiencia dos professores;

[...]

6.º - enviar ao Inspector Geral respectivo, com a possivel brevidade um roteiro mensal de seus serviços, prestando conta dos gastos que effectuar;

[...]

---

<sup>3</sup> Com base em Bugni (2016), a Lei 88, de 08/09/1892, historicamente é o primeiro momento em que se percebe a menção do termo de visita a ser redigido pela inspeção escolar. Utilizado até os dias de hoje como documento de orientação dos supervisores de ensino às escolas de sua responsabilidade de sua supervisão.

Sobre esta atuação dos inspetores escolares, Riscal e Gandini (2007) apresenta considerações a respeito da implantação das Diretorias de Ensino, argumentam que,

No período de 1925 a 1930 a descentralização das inspeções fora acentuada (e na opinião de Almeida Júnior, exagerada): os inspetores foram distribuídos pelos distritos, passando a constituir um corpo numeroso de funcionários. Decorreu daí uma dispersão de pessoal que se procurou corrigir com um novo procedimento centralizador, cujo resultado, segundo Almeida Júnior, foi o cerceamento da autoridade dos inspetores, que passam a responder às inspetorias gerais, com sede na Capital. (RISCAL e GANDINI, 2007, p. 117)

Afirmam que as Diretorias de Ensino, entre 1930 a 1932, foram organizadas a partir da figura do inspetor escolar, de caráter fiscalizador e controlador, denominadas anteriormente de Delegacias de Ensino. O que se pode observar é que, segundo os autores, as ações tomadas durante este período, demonstram que a intenção era de garantir à Diretoria de Ensino, Delegacia de Ensino à época, a prerrogativa de ser responsável pela organização e fiscalização do ensino em São Paulo, na tentativa de institucionalizar a ação dos seus servidores como serviço público. Dessa forma, “[...] as inspeções possuíam aí um papel fundamental, uma vez que garantiam, por meio da fiscalização, que as ações locais seguissem o mesmo princípio adotado na administração de todo o sistema”. (RISCAL e GANDINI, 2007, p. 118)

Por outro lado, apesar do caráter fiscalizador e controlador, fortemente marcado no serviço da inspeção, havia certa ênfase na atuação do Inspetor de forma individual, pois a presença desses profissionais, conhecendo a realidade local das escolas e suas condições ocupavam posições diferenciadas na organização na burocracia administrativa do aparelho do Estado e, de acordo com sua concepção de mundo e ser humano, poderiam representar ou propagar valores comprometidos (ou não), em diferentes intensidades, com processos de transformação social.

Um período posterior, durante a Primeira República, de 1920 a 1959, a inspeção escolar se deu por meio de várias reformas, com vistas à organização do Estado e “implantação de novo quadro de agentes para aparelhar a burocracia governamental em substituição à lusitana”, como é destacado em Chede, 2014, p. 79. A autora aponta pistas sobre os requisitos para a contratação dos inspetores e seu papel no âmbito da educação, conforme trecho abaixo.

Historicamente, no período da Primeira República em que predominou o coronelismo, com a política do café com leite, sobressaindo dessa forma a política cafeeira que mais tarde

irá financiar o processo de Industrialização no Estado de São Paulo. Industrialização esta que trará novas exigências no campo social e conseqüentemente no campo educacional, exigindo a modernização, a partir do imperativo pelo progresso. Reformas educacionais foram implantadas em todo o estado de São Paulo, como a Reforma Sampaio Dória, que segundo Saviani (2013, p. 175), “[...] abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas [...]”.

Essa e outras reformas que se seguiram, criavam regulamentos que definiam ações a serem praticadas. Para Chede (2014), “[...] a administração da instrução pública e, em especial, a inspeção, apresentavam como norteadores de suas ações esses regulamentos.” Cita o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que regulamentava a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reformava a Instrução Pública.

Nesse sentido, embora tenham ocorrido diferentes Reformas Educacionais neste período, o papel do inspetor educacional continua o mesmo, de fiscalizador e executor de ordens legais, e que “com a extinção do Conselho Superior e das Inspetorias de Distritos, criou-se uma ‘corporação técnica do ensino’ composta pelo Inspetor Geral e mais dez Inspectores Auxiliares” (Chede, 2014, p. 85). O objetivo era organizar e uniformizar o ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Ainda continuava nesta época a escolha de inspetores por indicação do Governo, exigindo-se assim, “professores diplomados e com reconhecido valor profissional e não mais diplomados pela Escola Normal e com prática de ensino.”

Ocorre certa valorização do inspetor, aumentando o número de profissionais, para melhor atender as escolas, aplicando-se o pagamento de diária para visitas e férias, ainda não representando medida significativa devido ao grande território do estado de São Paulo e das dificuldades de deslocamento pelo grande número de escolas que já existia.

Nagle (1976) argumenta que a década de vinte foi um período importante para estruturar os órgãos da administração escolar. Conforme ele,

Frente a uma preocupação em difundir ao máximo a escola primária, enfrentou-se o problema do estabelecimento de órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares, que se transformou em etapa preliminar ao pleno êxito da execução de qualquer plano. [...] Nesse sentido o que se consegue com a estruturação das Diretorias Gerais representa um ponto intermediário importante que, posteriormente, irá facilitar a instalação das Secretarias da Educação (NAGLE, 1976, p. 201-202).

Neste período, os inspetores passam a ter novos interlocutores em nível hierárquico, demonstrando em maior grau o modelo administrativo hierárquico, e identifica-se que não há evidências de que neste período havia esforço para inspeção nas escolas particulares, conforme registros informados e pesquisados pela autora (nos artigos do regulamento de 31 de maio de 1921), mas em 1922, esse apontamento sobre a inspeção na escola particular é notado conforme Circular encaminhada às Delegacias Regionais:

Nos trabalhos de inspeção escolar deveis adoptar o seguinte: 2º - os inspectores deverão visitar, com rigor, as escolas particulares, notadamente as estrangeiras, indagando sempre do horario das aulas, exigindo o exacto cumprimento das disposições regulamentares em vigor (CHEDE, 2014, p. 87).

As reformas indicaram também atividades específicas que eram desenvolvidas pelos inspetores no sentido de ministrarem aulas modelo nas classes dos docentes. O inspetor se constituía como referência a ser seguida pelos professores e sua ação formadora foi incorporada pela supervisão posteriormente: a presença do inspetor na escola e a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica com o professor.

Nessa fase, o inspetor é colocado numa posição privilegiada na estrutura e funcionamento da educação como um todo, numa assessoria aos delegados e na inspeção, com elaboração de relatórios com avaliações do sistema e indicações de sugestões. Desenvolveram-se ações de planejamento que permitiriam “[...] racionalizar, reorganizar e melhor aproveitar os serviços administrativos e técnicos de ensino público do estado” conforme Penteadó e Bezerra Neto (2010, p. 98).

Ao citar relatórios analisados, Chede (2014, p. 90), argumenta que apesar do aumento do número de inspetores, este não foi compatível com o crescimento de unidades escolares no estado, não se considera o nível de complexidade das demandas de ações de inspeção desempenhadas ao longo dos tempos. Segundo suas observações, os inspetores direcionaram suas práticas para a garantia das matrículas e dos resultados do processo de alfabetização, de acesso ao conhecimento. E, embora houvesse todo esse direcionamento sobre a ação dos inspetores havia certo espaço de atuação do inspetor, que poderia representar o embate frente à tradição dualista brasileira,

Essa prática, na perspectiva da nossa pesquisa, pode ser considerada como uma das características transformadoras e um momento de avanço da inspeção. A legislação não era vista somente como uma camisa de forças ou simplesmente como um conjunto de normas que deveriam ser cumpridas a favor da hegemonia do aparelho do estado, mas, contraditoriamente, como uma possibilidade de outras práticas educacionais geradas no embate da tradição dualista da escola brasileira. (CHEDE, 2014, p. 90-91).

Nos aspectos históricos, observamos que a inspeção sofreu influências do ideário da época em seu processo de conscientização da ação em relação à teoria e a prática, na busca de espaços para mudanças esperadas e exigidas pela sociedade. Mas, reivindicações pela melhoria da educação também surgiram, tanto advindas dos setores da classe média, quanto dos operários que reivindicavam direitos de educação, sendo 1920, palco de grandes contestações e movimentos de oposição à velha guarda e também época de conscientização com eventos como a Semana de Arte Moderna em SP, criação do Partido Comunista e revolta como a do tenentismo. Destaca-se ainda neste período a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação em 1924, que reuniu vários educadores adeptos às novas ideias pedagógicas, de acordo com Saviani (2008).

Em relação ao período de 1930 a 1945, na era de Getúlio Vargas, as demandas por necessidade de atendimento educacional eram permanentes, pois essa fase é marcada pelo desenvolvimento da industrialização, exigindo modernização, sendo a educação ferramenta necessária para a mobilidade social. Nesta época destaca-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, divulgado em 1932, cujas ideias que os educadores envolvidos nortearam as políticas educacionais, tanto em plano estadual como nacional. Destaca-se, ainda, neste período, a ocorrência da Revolução Constitucionalista em 1932, a Criação da Universidade de São Paulo, em 1934, que influenciou bastante os rumos da educação no estado de São Paulo, além da Assembléia Constituinte de 1934, golpe intentado pela ANL – Aliança Nacional Libertadora, em 1937 e as reformas Francisco Campos em 1930 e a Reforma Capanema em 1940, com a responsabilização do ensino primário pelos estados.

Em dissertação de mestrado sobre o estudo da supervisão de ensino, Chichveke<sup>4</sup>, 2015, p.42, argumenta que, 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. Caberia 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).

---

<sup>4</sup> Ester Chichaveke, supervisora de ensino da Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, defendeu dissertação de Mestrado em 2015, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, com o título: “As tendências educativas e aspectos legais da Supervisão presentes nos Termos de Visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga: 1960 a 2000.”

Ao longo da construção histórica a respeito do supervisor de ensino, até então inspetor escolar, observa-se o número reduzido destes profissionais e a grande distância entre a sede das Delegacias Regionais de Ensino e as escolas, chegando a ter relatos de duas visitas ao longo do ano em uma única escola, em 1936. Considerando o crescimento do número de escola entre 1920 e 1930, os relatos demonstram que o número de inspetores não acompanhou esse crescimento.

Esse aumento no número de escolas e a desproporcional representatividade no número de inspetores prejudicaram sobremaneira o desenvolvimento das atividades dos inspetores junto às escolas, em especial, se levarmos em consideração a sua atuação como formador junto aos professores, o que reduzia o seu tempo junto às escolas. Quanto às escolas particulares, houve um período por volta de 1935, em que estas ficaram subordinadas à sua fiscalização pelo Governo Federal, e as públicas eram subordinadas à fiscalização pela Universidade de São Paulo (RISCAL e GANDINI, 2007, p. 118).

Em relação às visitas dos inspetores em escolas particulares, observa-se que

[...] trabalhos realizados pelos inspetores do serviço durante o ano de 1936, temos a indicação de 6 inspetores para uma média de 78 escolas particulares para cada um. Também, em média, coube a cada inspetor visitar 38 escolas mensalmente e 49 classes. Foram ministradas 256 aulas-modelo pelos inspetores, dentre outros serviços realizados. [...]

[...] pois a essência do trabalho de fiscalização, da aplicação das normas legais e a avaliação de resultados apresentados são de caráter geral, aplicáveis a ambas as redes. Outro aspecto que poderia ser considerado é o da fragmentação da inspeção. Quanto maior a divisão do trabalho em diferentes áreas e aspectos, maior a fragilidade a que se submetem esses profissionais por perderem gradativamente a visão de totalidade de seu fazer (CHEDE, 2014, p. 101).

Percebe-se, ainda, ao longo da história, com a expansão do sistema de ensino, a inspeção passa a sofrer com os dilemas da produtividade, da eficiência, burocratizando-se, sem, entretanto, ter garantidos momentos de formação, de composição de um setor de trabalho viável para a execução das atividades programadas legalmente, subsídios financeiros antecipados para o deslocamento de visitas, sem políticas de carreira que propiciem evoluções funcionais em consonância com o ensino e não simplesmente com a vida particular de cada agente do sistema, enfim, puro descaso.

No período do Estado Novo, de 1937 a 1945, conforme documento *Relatório do delegado de ensino da capital (1944)*, que se encontra disponibilizado no Arquivo Público do Estado de São Paulo, de acordo com a análise de Chede (2014), constam relatórios produzidos pelas Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, registrando atividades de

caráter administrativo em relação às escolas particulares, com informações acerca de quadro de funcionários, quantidade de classes e matrículas ofertadas nas escolas da região.

Figura 2: Visitas realizadas em estabelecimentos por 22 inspetores na 1ª DRE

TIPO	Nº ESTABELECIMENTOS	Nº VISITAS
Grupo Escolar	2.023	1.115
Escolas Urbanas	1.155	685
Escolas Rurais	843	470
Escolas Municipais	383	207
Escolas Particulares	256	70
<b>Aulas Modelo</b>		
	1.050	
<b>Vistorias:</b>		
	30	
<b>Sindicâncias e Processos:</b>		
	23	

Fonte: Retirado de Chede (2014, p. 105).

A tabela acima demonstra a relação de número de escolas e o número de visitas nas diferentes escolas, bem como as aulas modelo, vistorias e sindicâncias e processos no ano de 1943, conforme relatório da 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital, com 22 inspetores no total. Esse número de inspetores é inferior ao número que seria necessário, demonstrando uma tendência por ações mais mecânicas, com ênfase em resultados, desprovidas de análises críticas quanto às políticas implementadas.

Sobre a formação dos inspetores, aparecem os primeiros registros nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional/SP<sup>6</sup>. Havia, nessa época, um pensamento no sentido de o inspetor deixar as funções exclusivamente burocráticas, colocando em prática suas potencialidades de agente orientador e introdutor de novas ideias. Ferreira (2001, p. 107) relata que os Inspetores poderiam colaborar para a realização de um programa de reconstrução do ensino primário. É isso que norteou a filosofia dos cursos de formação dos inspetores em 1958, oferecido em parceria pelo MEC, dado pelo CRPEs.

Em 1958 já se identificam registros de Cursos de inspetores, conforme Relatório de atividades do CRPE/SP – 1958, constante do Arquivo Histórico do INEP, com a finalidade de apresentar “os conceitos atualizados de supervisão, de forma que se pudesse evoluir do conceito tradicional de supervisão como inspeção para o de supervisão como uma forma democrática de trabalho na sala de aula, com o professor.”

<sup>6</sup> CRPE/SP. Conforme Márcia Santos Ferreira, da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), dentro da estrutura do INEP, representou um importante estímulo ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre questões relacionadas à educação brasileira, seja por meio da contratação de pesquisadores formados nessa área do conhecimento para integrar seus quadros permanentes, seja pelo financiamento a projetos em ciências sociais elaborados fora dessas instituições.

Essa ideia vai nortear todo o processo de formação dos inspetores e demais agentes da administração educacional envolvidos no plano de criação do sistema de supervisão, na reforma administrativa da SEE/SP. Esse projeto vai se estender ao longo das décadas de 1960 e 1970, sendo que, em 1974, temos instituída a supervisão escolar, transformada em supervisão de ensino em 1978 (CHEDE, 2014, p. 107).

Ainda na pesquisa de Bugni (2016) sobre a supervisão de ensino, identificamos o Decreto nº 46.045/1966 que traz em seu bojo a realização do primeiro concurso de provas e títulos para inspetor escolar, que a princípio seria realizado anualmente e mais tarde, é revogado, pelo Decreto 52.646/1971, passando a prerrogativa da responsabilidade pelo concurso para inspetor, para o Conselho Estadual da Educação.

Em 1974 o cargo de inspetor é extinto passando para a denominação de supervisor pedagógico. Na seqüência a Lei Complementar nº 114/1974, institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e em seu artigo 9º, há a citação do supervisor pedagógico.

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.

Essa breve retomada histórica com base nos autores pesquisados nos apresenta fundamentos claros de que a origem do cargo de supervisor de ensino tem as raízes ligadas à trajetória do inspetor de distrito e, o Inspetor Geral, aos Diretores Regionais.

Como conclusão desta retrospectiva histórica, observa-se que a inspeção durante o período do Império manteve sua formatação inalterada, ou seja,

[...] contemplavam tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa em sua atuação; atribuições voltadas para articulação entre o professor, a escola, pais e os órgãos centrais, proporcionando uma visão ampla e de conjunto; atuação tanto em escolas estaduais quanto em particulares, caracterizando a dimensão de sistema uma certa autonomia no processo orientativo aos professores no tocante às práticas metodológicas e currículos desenvolvidos; e, para a garantia dessas características, o conhecimento e experiência no magistério eram condições a serem garantidas para a contratação dos inspetores, proporcionando uma visão de carreira no sistema de ensino (CHEDE, 2014, p. 107).

Com o período das reformas educacionais, em especial, Reforma Sampaio Dória, observa-se que a inspeção toma novo rumo, mais enfatizada com a administração das funções

do que com a atividade pedagógica. O período de 1959 a 1978 é marcado por uma série de transformações na área da supervisão de ensino, dentre as quais a instituição legal da supervisão de ensino pela Secretaria de Estado da Educação com base na Lei Complementar 114/1974, Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. As ações de supervisão seriam desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspetores Escolares (CHICHAVEKE, 2015, p. 45-46). Somente em 1978, com a edição da LC nº 201/1978, encontramos a denominação que segue até nossos dias: supervisão de ensino e, respectivamente, supervisor de ensino para seus agentes.

Contudo, muito antes, desde o final da década de 50, começa-se a desenhar este novo formato para a supervisão de ensino, “inspirados em referencial americano dos acordos MEC-USAID”. Chede (2014, p. 115) alerta que a supervisão de ensino foi influenciada por um “período de reestruturação da Secretaria de Educação no contexto político e econômico que se instaura a partir do Golpe de 1964, que exige novas demandas do campo educacional e de seus diferentes agentes”. Segundo a autora esse “período de transição do modelo de inspeção para o de supervisão, dentro do sistema de ensino paulista, estruturada sob as premissas tecnicistas”, foi aos poucos dando o novo formato à supervisão que ia se instalando na SEE/SP.

Neste período há a influência da industrialização, que se “consolida no nacionaldesenvolvimentismo”, sendo uma das características “a crescente ruptura entre a concepção e a execução” também para os trabalhadores da educação, que vai gerar influências diretas no campo da administração escolar havendo, a partir de então, uma aproximação maior entre a administração escolar e o processo produtivo. Ou seja, o modelo de administração escolar que é interessante para o momento histórico citado é aquele que vai atender às exigências da época.

Relevante ainda o período que se configurou mais tarde, com o Golpe Militar de 1964 em que os movimentos de repressão, traziam em contrapartida, o “movimento democrático para o restabelecimento da paz” (CHEDE, 2014, p. 115). Esse movimento se configurou no desenvolvimento de uma gestão para um currículo estruturado para o desenvolvimento cívico e moral dos alunos e agentes educacionais.

Com essa nova nomenclatura, o profissional supervisor de ensino vai delineando suas funções, acompanhando a organização educacional brasileira, mas ainda com forte teor de fiscalização, controle e regulação.

[...] aponta uma evolução do conceito de supervisão expressos nas concepções de supervisão fiscalizadora; supervisão construtiva; e supervisão criadora. De acordo com o texto, a supervisão fiscalizadora:

Também chamada de autocrática, corretiva ou coercitiva, corresponde ao antigo conceito de supervisão e consistia no trabalho da inspeção, de forma quase policial, tendente a descobrir erros e falhas no cumprimento das leis e regulamentos oficiais da educação, com o objetivo de fazer críticas destrutivas e impor a autoridade de inspetor. Burocrata, centralizada essencialmente na administração (CHEDE, 2014, p. 131).

Observa-se, no papel da supervisão, forte tendência à “ordem técnica, administrativa e social” em que se traz à tona uma análise das funções da supervisão de ensino com a ênfase no contexto tecnicista, chamando a atenção ao aspecto do “esvaziamento da função política da inspeção e supervisão”, uma vez que, “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica”. (SAVIANI, 2010, p 32-33)

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. [...] Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2008c, p. 381-382).

Em 1975, com a promulgação do Decreto nº 5.586/75, as atribuições do supervisor pedagógico - como assim é chamado, passam a ser disciplinadas sendo, em seguida, com o Decreto nº 7.510/76 reestruturado o sistema de ensino da Secretaria de Estado da Educação.

Neste temos a presença de um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado. A reestruturação da SEE/SP previa um núcleo pedagógico, representado pela CENP, e outros órgãos compunham a estrutura da SEE, a saber: CEI, COGSP, DRE (antigas Divisões Regionais de Ensino), DE (antigas Delegacias de Ensino, hoje Diretorias de Ensino) e UE (CHEDE, 2014, p. 135).

Não foi citada nenhuma marca histórica que demonstrasse a ruptura entre inspetor e supervisor, houve mais uma mudança de nomenclatura propriamente dita que “alterações

estruturais nas atribuições desses agentes em nível de sistema.” A criação de “um novo cargo”, com ares “modernos e progressistas” atendia aos interesses da Ditadura em se apresentar sob a justificativa do “desenvolvimento e da segurança” da nação, lembrando que o desenvolvimento se pautava pela lógica burocrática de reestruturação do Estado e da neutralidade política do campo educacional. (CHEDE, 2014, p. 136)

Percebe-se, a partir de 1970, uma maior preocupação com a avaliação que vai ocupar um espaço maior entre os problemas educacionais, tanto que as análises e discussões davam-se de forma central, cabendo aos supervisores e outros educadores, a partir dos “treinamentos”, reproduzirem em seus espaços de atuação.

A concepção defendida nos textos, centrada no individual, ignora as condições materiais que determinam a organização e estruturação dos sistemas de ensino. Colocam-se na supervisão expectativas que dependem de políticas públicas que considerem o sistema em sua totalidade e conjuntura histórica. Não há menção aos fatores sociais e econômicos presentes na lógica capitalista de divisão do trabalho que geram desigualdades, alienação, exploração.

[...]

Projeta-se para a supervisão e para os supervisores um poder ilusório, um poder que na estrutura da SEE concentra-se nos órgãos centrais, em chefes outros, que não os supervisores. A ideologia dos textos projeta nos agentes da SEE, e posteriormente nos supervisores, um sentimento, um poder de transformação individual e social, que deve ser colocado a favor da formação de pessoas “ajustadas”, que valorizam o aperfeiçoamento. O que se busca é a formação de uma falsa consciência dos diferentes agentes educacionais, conformados ao modelo político do país (CHEDE, 2014, p.143).

Em lugar do inspetor de caráter autoritário, tem a vez o supervisor de ensino, que se constituía na construção de “bases teóricas de convencimento e estruturação de um novo profissional, onde a crítica e o posicionamento político-teórico deixam lugar à reprodução da técnica, da neutralidade política e de habilidades interpessoais para consensos”. (CHEDE, 2014, p. 143).

Analisando o período após 1980, sobre os aspectos da ação supervisora junto às escolas públicas do Estado de São Paulo, e a configuração das funções do supervisor de ensino, é possível uma análise crítica frente às demandas do sistema educacional. A partir desta fase inicia o desenvolvimento de uma série de treinamentos aos supervisores de ensino, com temas ligados à avaliação, metodologias e recursos. Porém, seria necessário que o supervisor pudesse exercer funções mais complexas de análise crítica constante das tendências em que se encontram a escola e o ensino. Ou seja, a estrutura intermediária do

sistema de ensino possibilitaria a supervisão estar atenta para quais funções deveriam ser realizadas por ela, de forma direta nas escolas.

Sob essa perspectiva,

“[...] os anos de 1980 iniciam-se com a ampliação das discussões para todos os supervisores da rede. Isso gera um ganho em termos de participação e manifestações desses agentes. Além das teorias que fundamentavam a proposta de governo, aos poucos os supervisores puderam se apropriar (durante os encontros institucionais) das teorias críticas que emergiam nas universidades que se disseminavam e socializá-las.

[...] reprimidos em suas ideias: Desde a preparação dos encontros, fez-se sentir o forte controle da Secretaria da Educação tentando reprimir as mudanças que estavam sendo gestadas. O material preparado para desencadear as discussões nos Encontros Regionais foi minuciosa e rigidamente censurado. Fomos proibidos de utilizar, entre outros materiais, o livro “Cuidado Escola!”, estudo crítico elaborado por uma equipe do Instituto de Ação Cultural - IDAC, com apresentação de Paulo Freire. Contornamos o problema, reorganizamos o material do encontro e fomos à luta (CHEDE, 2014, p. 194-195).

Vários outros encontros foram realizados com o objetivo de implementar o Plano de Ação Supervisora, até que em 1990 ocorreu o Seminário de Estudos sobre a ação supervisora, organizado pela Divisão de Supervisão/CENP. A presente pesquisa ainda apresenta relatos de supervisores de ensino à época, que analisavam de forma crítica a educação, seu papel perante as necessidades de formação crítica para o exercício de suas funções, como se pode verificar no trecho abaixo:

*Relato: Então, se a educação na Escola não vai bem, uma tarefa cabe a todos. Uma tarefa cabe ao Supervisor de Ensino. Para visualizar que tarefa é esta precisamos discutir educação, sua execução no Sistema Estadual de Ensino e as possibilidades de atuação que se apresentam aos Supervisores para melhorar sempre o padrão de educação nas escolas. Então são estas as questões que pretendemos debater. Para isto queremos ouvir, sugerir e construir juntos. (CHEDE, 2014, p. 198)*

Fica evidente a necessidade que esses profissionais apresentavam, durante esta época, no sentido de se organizarem, discutirem suas demandas e as intervenções que se faziam urgentes e necessárias, em vista a uma atuação crítica frente à realidade educacional paulista. Em Rangel (2011), na década de 90, a escola reconhece no supervisor a amplitude de sua atuação, como agente transformador e formador de opinião, na busca não só da sua autonomia e da emancipação, mas também da coletividade em que está inserido.

Além disso, busca-se vislumbrar um espaço de conscientização para o supervisor de ensino. Muramoto (1994) apresenta a supervisão de ensino nesse espaço de diálogo, de crescimento, de disposição de redefinição de seu papel no movimento dialético da educação.

A supervisão tem um "espaço legítimo" em relação àquele horizonte de transformação: o encontro entre pares. Quer seja ela exercida pelo coordenador, pelo diretor, pelo supervisor de ensino ou por qualquer outro agente. Seu sentido "original", no contexto da organização burocrática, sofre uma redefinição, pois se trata, aqui, de erigir uma outra ordem social, no movimento dialético da convivência em nossa sociedade e em nossa Escola. "É ela que pode promover a gestação, a tessitura coletiva (e dialogada) da proposta político-educacional." Ao mesmo tempo e no mesmo processo, promover a autocritica e a "correção fraterna", pois uma transformação verdadeira só pode ocorrer "dentro" e "fora" de nós, interdependentemente (MURAMOTO, 1994, p. 136).

No entanto, o que se observa é justamente a manutenção dessa prática, num comportamento de atendimento legal, pois, o supervisor segue praticando o mesmo que os inspetores. A mudança da prática do supervisor para uma maior compreensão da realidade educacional, não ocorre e,

[...] 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).

Portanto, ação supervisora também deve partir de um processo de formação continuada dos professores e demais administradores escolares.

Na construção e compartilhar de valores pautados na emancipação social é que os supervisores deixam suas marcas de mudanças. É por sua atuação, apesar das restrições e limitações impostas por uma estrutura de poder que divide o pensar e o fazer, a teoria e a prática, que o supervisor pode tomar consciência dos processos de exploração e/ou a situações de cooptação a que submetidos. A partir desta consciência individual, poderá se engajar na construção de uma consciência coletiva. Quanto mais essa distância for reduzida, mais conscientes e transformadoras serão as ações desenvolvidas pelos supervisores a favor da emancipação social (CHEDE, 2014, p. 208).

Cabe esclarecer que em 1984 inicia-se o processo de revisão curricular para o primeiro grau, como era denominado à época. Em diferentes etapas e formas de mobilização, os professores representantes das escolas foram chamados para a construção coletiva das Propostas Curriculares. As versões preliminares das Propostas Curriculares foram discutidas tanto pelos professores da rede quanto pelas universidades chamadas à participação (USP, UNESP, PUC, UNICAMP). Em 1987, as propostas foram divulgadas para a rede e até os dias atuais sinalizam pela pertinência e caráter inovador.

[...] os anos de 1990 despontam na consolidação da hegemonia das classes dominantes, e essa nova readequação provocará impactos diretos na ação supervisora, que, vista como empecilho nesse processo, começa a ser alvo de um

novo processo de desconstrução, similar ao realizado com a inspeção escolar (CHEDE, 2014, p. 222).

E é a partir de 1995, com o governo de Mario Covas e Rose Neubauer à frente da Secretaria de Educação, que tem início a articulação de uma estratégia de desqualificação da supervisão e fortalecimento da direção na interlocução direta com órgãos centrais.

Essa estratégia passa a ser gestada com o afastamento da supervisão das convocações para a implementação de projetos em São Paulo. Depois, com o afastamento da supervisão de cursos de formação continuada, como exemplo, nesta época, o Circuito Gestão, onde somente depois de “muita briga” a supervisão foi incluída no roteiro de treinamentos. Mas como só conseguido de última hora, o material não contemplava ações ou atividades voltadas para a supervisão. Havia apenas a presença de tarefas para o trio gestor: diretor, vice-diretor e professor-coordenador.

Chede (2014) afirma que o distanciamento, pouco a pouco, foi promovendo um esvaziamento de informações na implantação e implementação de projetos. O fluxo se inverte. Antes, o supervisor ia às escolas para informá-las sobre o desenvolvimento dos projetos; depois, passou a visitar as escolas para saber o que estava acontecendo.

Acrescentam-se a essa situação tempos de um neotecnicismo onde novos intelectuais orgânicos do capital começam a surgir, em substituição àqueles críticos dos anos de 1980. Vários estrangeiros que articularam as reformas curriculares do MEC agora sustentam os embasamentos teóricos da SEE/SP. Dentre eles, podem-se destacar: Cesar Coll, J. Gimeno Sacristan, Philippe Perrenoud, Edgard Morin, Antoni Zabala, Francisco Imbernón, entre outros. Dentre os brasileiros, podemos citar a influência de Guiomar Namó de Mello, Paulo Renato de Souza, da própria Rose Neubauer, núcleo ligado diretamente ao PSDB (CHEDE, 2014, p. 224).

Nessa mesma época, os espaços de discussões e reflexões, de implementação da participação aos poucos dão lugar à imposição de publicações, de políticas e projetos centralizados e verticalizados. Há ênfase nas habilidades e competência para a eficiência e eficácia do sistema, voltando à concepção produtivista e de racionalidade técnico-burocrática então alimentada para além de relatórios por programas das TICs. A implantação da meritocracia, com destaque no caráter individual e na competitividade, faz voltar uma concepção de liderança centrada na competição. A avaliação institucional passa a ser a propulsora das novas políticas de desempenho para alunos, professores e gestores. “[...] é nesse contexto que registramos o influxo das possibilidades de mudança e de perspectivas transformadoras para a supervisão de ensino paulista” (CHEDE, 2014, p. 224).

Diante da retrospectiva histórica apontada, de inspetor escolar a supervisor de ensino, observa-se que a supervisão de ensino foi se constituindo também a partir de interesses econômicos e políticos da sociedade e, segundo Saviani, houve uma separação entre a parte administrativa e a parte técnica nas funções do supervisor de ensino que alterou a compreensão de suas funções.

Ora, a separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor. Com efeito, na divisão do trabalho nas escolas, como assinala Nereide Saviani, cabe ao diretor a “parte administrativa”, ficando o supervisor com a “parte técnica” (Cf. Saviani, 1981: 56-7). E é quando se emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de 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 se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

É um período em que o supervisor de ensino teve uma valorização essencialmente técnica em relação ao seu trabalho junto às escolas, dando-se de forma geral, uma valorização às habilitações técnicas, e da supervisão de ensino em particular. É nessa época também em que se fortaleceram os cursos de Pedagogia com a necessidade de uma base de fundamentação teórica, com a formação do especialista e de seu exercício das referentes habilitações de administração, orientação e supervisão.

O referencial teórico abordado até o momento traz elementos suficientes para provocação ao supervisor de ensino quanto à realidade da prática do seu trabalho junto às escolas estaduais e na Diretoria de Ensino em especial, refletindo acerca da trajetória histórica em que se pautou a atuação do supervisor junto às escolas e seu papel no desenvolvimento do trabalho, ao longo da história. A legislação básica que se discute a seguir trata das diversas atribuições que o supervisor de ensino deve cumprir, a fim de atender ao perfil esperado para acompanhamento das escolas e organização das Diretorias de Ensino.

Nesse contexto, os concursos públicos para provimento de cargo do supervisor de ensino mostram-se como uma ação concreta do governo paulista, definindo o perfil deste profissional. Na década de 1990 houve um hiato em termos de organização de concursos públicos para o supervisor de ensino e pouco investimento na formação para atuação como gestor da nova política pública que se configurava, dadas as profundas mudanças ocorridas no setor produtivo, nas tecnologias e na sociedade globalizada, conforme Cusinato (2007, p. 44).

A organização de um novo concurso público para supervisor de ensino ocorreu em 2003, com a determinação de seu respectivo perfil. Auxiliada pelo Sindicato APASE -

Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação publicou o edital do concurso que estabeleceu, para os candidatos interessados, e, se aprovados proverem o cargo, “o novo perfil do supervisor” da rede paulista de ensino.

Quem seria então o supervisor de ensino que atenderia o novo perfil no Edital do Concurso, publicado no Diário Oficial do Estado em 30 de julho de 2002? Seria o Propositor e executor partícipe de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada (CUSINATO, 2007, p. 45).

O edital trazia ainda definido o perfil do supervisor de ensino que deveriam exercer as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema de ensino;
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demanda das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.” (SÃO PAULO, 2002)

Note-se no perfil esperado a predominância dos aspectos de controle, fiscalização e pouca margem ao que se buscava à época, uma supervisão de ensino com ênfase na análise política, dentro do contexto de uma crítica a serviço da educação de todos.

No mesmo edital, se faziam presentes responsabilidades e compromissos do supervisor, colocando-o como co-responsável com os gestores das escolas, tanto nos aspectos administrativos como nos aspectos pedagógicos, com o compromisso com a escola pública, no desenvolvimento da autonomia da escola, na valorização do trabalho coletivo, dominando temas, como as tendências atuais da educação, currículo e cidadania, novas demandas para a educação escolar, socializar saberes e praticar o convívio solidário.

Quanto aos requisitos para o exercício da supervisão de ensino, no edital do concurso de 2003, muitas críticas são ressaltadas até os dias de hoje por privilegiar a possibilidade de acesso a esse cargo os docentes sem a experiência de gestão escolar, como se vê no texto do edital:

Quem pode ser supervisor?

O artigo 8º da Lei Complementar 836/97 determina que o exercício da função requer: a) licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação e ter no mínimo 08 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 02 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional. Os cargos ou função do suporte pedagógico são os de Diretor de Escola ou Supervisor ou de direção de órgãos técnicos, como por exemplo ser Dirigente. b) ser professor com, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério, conforme Edital do Concurso (CUSINATO, 2007, p. 47).

Observam-se até hoje, divergências de opiniões entre os educadores, que argumentam a dificuldade de o supervisor de ensino atuar de forma competente se não obteve anteriormente experiências como gestor escolar, desqualificando ainda mais a função do supervisor de ensino perante as exigências educacionais. O que há em concordância é que a esses educadores que assumiram suas funções dentre os demais profissionais, não foram fornecidos momentos de formação especial pela sua condição de iniciantes na função. Estes, como os demais supervisores com experiências em gestão escolar, tiveram apenas um dia de formação geral, com informações pertinentes sobre seu cargo.

A formação dos supervisores de ensino que ingressaram em 2003, quatrocentos cargos, ficou sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino, com momentos de sessões de estudos desempenhadas pela APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo, que realizam, até os dias atuais, momentos importantes de formação, principalmente em relação aos Congressos Estaduais que ocorrem anualmente, com temas pertinentes à formação crítica do supervisor de ensino, em termos educacionais, sociais e políticos.

A Secretaria de Educação procedeu à revisão do perfil do supervisor de ensino, por meio de alteração de legislações estaduais. Atualmente, a Resolução SE nº 52, publicada em 18/08/2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas aos profissionais da Educação da rede estadual de ensino, dentre os quais o supervisor de ensino.

Na Resolução SE nº 52/2013 temos como perfil

Ao Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional (DER), compete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo. Cabe ao Supervisor participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista: a) a contribuição para o envolvimento da equipe técnico-pedagógica da DER e da escola com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e b) o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas pertinentes ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública estadual. Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e

participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas. (SÃO PAULO, 2013)

Como se observa, trata-se de uma gama de atividades que são esperadas quanto ao exercício desta função. E nos faz questionar como o supervisor de ensino realiza seu trabalho diante deste leque de possibilidades.

Em 2011, O Governador do Estado de São Paulo publicou o Decreto nº 57.141, em 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria da Educação e, conseqüentemente, as Diretorias de Ensino. O referido decreto traz em seu bojo de forma explícita atribuições a diferentes instâncias educacionais, dentre elas, as atribuições dos supervisores de ensino. Este preceito legal encontra-se no artigo 72, do decreto aqui citado e determina como funções do supervisor de ensino:

Artigo 72 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

I - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

II - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

(...)

IV - nas respectivas instâncias regionais:

a) participar:

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

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

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

(...)

d) atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

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

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

(...)

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

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

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

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

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

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

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

c) orientar:

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

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

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

e) participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas; (SÃO PAULO, 2011)

A supervisão de ensino, de forma geral, recebeu o citado decreto com questionamentos sobre os reais motivos da administração em reorganizar as Diretorias de Ensino em centros e núcleos, tirando de certa forma o poder de organização dos supervisores de ensino e compartilhando com diretores de centros de núcleos da Diretoria de Ensino. Quanto ao Núcleo Pedagógico, instalou-se um “mal estar”, pois a assessoria direta do Dirigente Regional de Ensino passou a ser feita também pelo Núcleo Pedagógico e não mais pela supervisão de ensino, como vinha acontecendo. O que estaria por trás dessa ação? Seria o interesse da Secretaria da Educação na retirada da força do “poder” de articulação dos supervisores de ensino, dados seu papel e possibilidade de análise crítica conjuntural, e direcionar para as demais instâncias da Diretoria de Ensino?

Diante de tais indagações, o Decreto 57.151/2011 (SÃO PAULO, 2011), que está em vigor, traz preceitos legais que definem o exercício do supervisor de ensino como as funções de fiscalizar, organizar, acompanhar, apoiar, implementar, desenvolver, elaborar relatórios, entre outras. Apesar das exigências aqui colocadas, dentro de uma linha de atuação sob a perspectiva crítica, entende-se que o Supervisor de Ensino não deve abrir mão de conhecer a escola de seu setor, as dificuldades, as fragilidades e as potencialidades, tendo oportunidade de desenvolver propostas e idealizar projetos que realmente respeitem a individualidade da escola pelo qual é responsável.

Embora essas atribuições sejam legalmente estabelecidas, faz-se necessário ao supervisor de ensino o conhecimento da realidade da escola, a fim de que possa melhor auxiliar nas demandas essenciais para a execução do projeto pedagógico. O supervisor de ensino tem a oportunidade de conhecer a escola de forma real, nas visitas semanais que realiza, nas reuniões com gestores, professores, em conversas com alunos, através da análise

dos resultados alcançados nas avaliações internas e externas, no sentido de entender as fragilidades e as potencialidades da escola e perceber as interferências diretas nesses resultados.

Quanto ao acompanhamento das escolas, este é organizado pelo Dirigente Regional, em setores para atribuição ao Supervisor de Ensino, de acordo com a Resolução SE nº 97, de 18-12-2009 (SÃO PAULO, 2009) que dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino. Segundo a referida legislação, o setor de trabalho será composto, seguindo alguns fatores:

Artigo 3º - na composição do setor de trabalho de cada Supervisor de Ensino deverão ser observados os seguintes fatores:

I - resultado de avaliação da qualidade da escola, identificado pelo IDESP;

II - complexidade da unidade escolar, relativamente à diversidade de cursos e à quantidade de níveis e modalidades de ensino;

III - quantidade de escolas públicas e particulares;

IV - as especificidades da região geográfica, tais como proximidade entre as escolas, quantidade de municípios, distância em relação à sede da DE e condições de acesso.

Parágrafo único – Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a organização dos setores, ouvidos os interessados e assegurada a necessária transparência, em todo o processo. (SÃO PAULO, 2009)

Dispõe a Resolução que compete ao Dirigente Regional de Ensino atribuir os setores de trabalho aos Supervisores de Ensino, respeitando a classificação, com critérios estabelecidos nessa legislação considerando, sempre que possível, o perfil profissional, a quantidade e complexidade das demais atribuições. Sendo assim, a organização fica a cargo do Dirigente Regional. Em geral, a atribuição do setor ocorre a cada dois anos nas Diretorias de Ensino, e isto tem a ver com a continuidade ou não do trabalho de acompanhamento da escola, influenciando no conhecimento deste em relação à realidade da escola.

## **2.2.O trabalho do supervisor: atribuições inerentes ao cargo**

A partir da análise histórica, fica evidenciado que as atribuições inerentes ao cargo de supervisor de ensino foram estabelecidas por meio de atos legais, mesmo enquanto inspetor escolar desde o Brasil Colônia, sendo imposto um perfil que melhor atendesse às demandas educacionais da época. As atribuições do cargo de supervisor de ensino como explicitado anteriormente apresentavam caráter administrativo mais acentuado que caráter pedagógico.

Com base em Chichaveke, 2015, p. 244-261, é possível identificar as atribuições do supervisor de ensino nos diferentes períodos da história. No período jesuítico, as atribuições

deste profissional apresentaram caráter determinado a partir de regras que deveriam ser seguidas “Regras dos Prefeitos de Estudo”, do Ratio Studiorum, com a Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus, de 1599 a 1759, e, mais tarde no período do Brasil Império, por volta de 1846, a determinação das atribuições, eram dadas a partir da Organização das escolas de instrução primária e criação de uma escola normal, a partir da Lei 34 de 16/03/1846. Já como Inspetor Geral, em 1854, o Decreto 1.331-A, de 17/02/1854 apresentou a Reforma Couto Ferraz, definindo as atribuições do Inspetor Geral como sendo a de, inspecionar todas as escolas, presidir exames, autorizar abertura de escolas, acompanhar o orçamento das escolas e as notas dos alunos, entre outras atribuições.

No período da primeira República, de 1892 a 1897, a partir da Lei 88 de 08/09/1892 Reforma da Instrução Pública Paulista, o Inspetor de Distrito deveria visitar com frequência todas as escolas e propor exames específicos e, em 1893, pelo Decreto 218, de 27/11/1893, foi aprovado o Regulamento da Instrução para execução das leis 88, de 08/09/1892, e 169, de 07/08/1893, sobre as atribuições do Inspetor de Distrito, que estabeleceram a fiscalização do ensino, elaborando-se relatórios com proposições de modificações no ensino, instruções aos professores, abertura e rubrica de livros e verificação de ocorrências disciplinares.

Mais tarde, nos anos de 1920 e 1921, com a Lei 1.750, de 08/12/1920, regulamentada pelo Decreto 3.356 de 31/05/1921, a Reforma paulista “Sampaio Dória” instituiu o Inspetor Escolar, com o intuito de executar as ordens do Diretor Geral da Instrução Pública, fiscalizar escolas, elaborar relatórios, dar aulas-modelo, atestar assiduidade dos professores, fazer sindicâncias quando fosse o caso e providenciar matrículas de crianças de 9 e 10 anos não alfabetizadas.

No início da era Vargas, em 1931, com o Decreto 19.890 de 18/04/1931, com a Reforma Francisco Campos, tem-se o Inspetor Escolar, o Inspetor de Ensino Secundário e o Inspetor Geral, com as atribuições de acompanhar o trabalho educacional através de visitas frequentes, realização de provas, verificação das condições das instalações materiais e didáticas do estabelecimento e, em 1942, pelo Decreto-lei 4.244 de 09/04/1942, Lei orgânica do ensino secundário, a Reforma Gustavo Capanema, instituiu o Inspetor Federal, dispondo que “A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica” a inspeção deveria limitar-se a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Em 1961, com a LDB 4.024 de 20/12/1961, surgiu o Inspetor de Ensino, escolhido por concurso público de títulos e prova, o qual deveria possuir conhecimentos técnicos e

pedagógicos demonstrados nas funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. Ainda em 1961 sob a égide dos Acordos MECUSAID de 31/12/1961- Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar, (PABAE) Revisão n.º1/1961(1957-1961), o então Supervisor Escolar deveria assistir os professores treinados pelo PABAE, instituir programas de treinamento, elaborar materiais didáticos e selecionar professores de competência profissional.

Nos anos de 1974/1975, pela Lei Complementar 114 de 13/11/1974, por meio do Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado, regulamentada pelo Decreto 5.586 de 05/02/1975, que determinava as atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério, o Supervisor Pedagógico teria as atribuições: orientar o acompanhamento, avaliar e controlar o currículo, compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico – pedagógicas nas escolas, garantir o fluxo das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema, auxiliar aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano, realizar acompanhamento das unidades escolares de sua jurisdição.

Em 1976, com o Decreto nº 7.510, de 29/10/1976, que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Supervisor de Ensino teria as funções de acompanhar o currículo, adequar os instrumentos de avaliação e controle, sugerir medidas de melhoria da produtividade dos alunos, selecionar materiais didáticos adequados, acompanhar o cumprimento do currículo, diagnosticar necessidade de formação dos professores, verificar condições do prédio, sugerir adequações, realizar e analisar levantamento estatísticos das escolas, analisar documentos da vida dos funcionários e da vida escolar dos alunos, entre outros.

O Decreto nº 17.329 de 14/07/1981, que definiu a estrutura e as atribuições de órgãos as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, trouxe alterações referentes a “examinar e visar documentos de vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino e opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos objetivando a melhoria do processo ensinoaprendizagem” (artigo 100). Exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993). Estas atribuições estão previstas

na Lei Complementar nº 744 de 28/12/1993, que institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério.

Em 1995, o Decreto nº 39.902/95, que alterou os decretos 7.510/1976 e 17.329/1981, reorganizou os órgãos regionais, acrescentando como atribuições da Supervisão de Ensino, “supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional, colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores, avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem, analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino, assegurar a retroinformação ao planejamento curricular, opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia, dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional (SÃO PAULO, 1995).

Por meio de Comunicado de 30/07/2002, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, apresentou pela primeira vez o perfil do Supervisor de Ensino, a bibliografia e os referenciais teóricos relativos ao Concurso Público de provas e títulos que realizaria para o preenchimento dos Cargos de Supervisor, definindo o Supervisor de Ensino como proponente e executor partícipe de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, diferentes funções como, assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema, além de retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas em educação.

Em 2010, com a Resolução SE nº 70/2010, foram publicados os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos aos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, definindo aos supervisores de ensino atribuições gerais como: elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública, liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos, parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando à

melhoria dos resultados da aprendizagem. Definiu ainda as atribuições específicas à área de atuação do supervisor de ensino no sistema estadual de educação, na equipe de supervisão de instância Regional, nas unidades escolares da rede estadual e nas unidades municipais se sistema próprio e nas unidades de ensino particular, além das competências e habilidades específicas requeridas a este profissional da educação.

Como observado na pesquisa de Chichaveke (2015), as atribuições dos supervisores de ensino foram sempre descritas por meio de legislações, de forma que este cumprisse seu papel de representante do órgão central ao que estava vinculado, atendendo aos anseios dessa organização burocrática.

Atualmente, como já mencionado, desde 18 de julho de 2011, está em vigor o Decreto 57.141, que reorganiza os quadros da secretaria da educação e as Diretorias de Ensino. O que o referido diploma legal se diferencia em relação aos anteriores ao apresentar as atribuições dos diferentes órgãos da secretaria de estado da educação, além das Diretorias de Ensino, delimitando cada um dos centros e núcleos, com as referidas funções. A supervisão de ensino tem no artigo 72 suas atribuições descritas explicitamente no sentido de exercer a fiscalização junto às escolas, “prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade”, além de assessorar, acompanhar, avaliar, controlar processos educacionais implementados, realizar estudos e pesquisas, acompanhar a utilização de recursos financeiros, atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico, orientar a implementação do currículo, acompanhar as ações desenvolvidas em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Ainda junto às escolas particulares e municipais, dentre outras atribuições, apreciar, analisar documentos e emitir pareceres.

### **2.3. A legislação educacional e o supervisor escolar: eixos de sua atuação no cotidiano educacional.**

Neste tópico buscamos privilegiar a discussão de que a educação brasileira encontra-se fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente nos artigos 205 a 214, que norteiam as ações da educação em cada um dos sistemas educacionais. Nos referidos artigos encontram-se a previsão do direito à educação a todos sem distinção, o dever do Estado, o papel da família e a colaboração de toda sociedade. Ainda há a previsão dos princípios básicos de que o ensino deve ser ministrado por meio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos educadores, gestão democrática na

escola, garantia de padrão de qualidade e piso nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Ainda nos artigos citados são apresentados os fundamentos legais sobre o dever do Estado para com a educação, mediante a garantia do ensino nos diferentes níveis de ensino, devendo ser realizado em colaboração com os entes federados, instâncias federais, estaduais e municipais, além da definição da aplicação dos recursos de cada uma dessas instâncias para o desenvolvimento da educação. E por fim, para que a nação desenvolva as atividades educacionais de forma articulada no sistema educacional brasileiro, é prevista a elaboração do Plano Nacional de Educação, de duração de dez anos que definirá as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes instâncias.

A partir da análise a respeito do que está posto e do que se dá na realidade, entre a previsibilidade e a efetividade da legislação brasileira, observa-se que “a Constituição Federal reforça a tradição jurídica da educação nos textos constitucionais brasileiros, dando a ela a presunção de constitucionalidade”, (VIEIRA, 2001). A Constituição Federal surge ao longo de todo um processo histórico, momento de reivindicações de direitos pela sociedade civil e o Estado, vai desenvolvendo ações de garantia de direitos, atendendo as necessidades, a partir do Estado Mínimo em que a previsão legal, dá ao cidadão a noção da garantia desses direitos, entre eles direito de todos à educação.

Na verdade, a Constituição de 1988 estabelece o regime jurídico da educação, por meio de diferentes artigos espalhados ao longo dela, convertendo-a em direito público subjetivo, o que é fundamental, porque os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la (VIEIRA, 2001, p 9).

Em Hofling (2001), o Estado é visto como o conjunto de instituições permanentes que assumem as funções de desenvolver políticas públicas através do “Estado em ação”, estando este “implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Políticas sociais, entre elas a educação, vistas como ações que devem determinar o padrão de proteção social pelo Estado, com vistas à “redistribuição os benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos

populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.” (HOFLING, 2001, p. 31)

Desde a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 149, a educação irrompe como fundamento da política social,

Artigo 149 – A Educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, artigo 149)

e só alcança maior abrangência na Constituição Federal de 1988, que embasa a garantia dos direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos, mas que prescinde de políticas públicas que implementem ações de fato, a fim de que esses direitos, entre eles a educação, se tornem realidade.

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente. Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY, 2008, p. 296).

Pelo fato de a Constituição Federal determinar a consonância com todo o aparato legal nacional, os princípios e os fundamentos da educação, se ramificam na manutenção, na organização dos sistemas educacionais nas diferentes esferas e no cumprimento legal das ações que devem convergir ao desenvolvimento de ações. Sendo assim, a Lei Federal nº 9294/96 apresenta, nesta mesma linha de pensamento, a necessidade de manutenção do sistema educacional, atendendo às exigências de manutenção do Estado em detrimento dos direitos dos cidadãos.

Em nível nacional e nas outras esferas de atuação há a previsibilidade da legislação, nos princípios e fundamentos mencionados na legislação, mas sua efetivação é ainda, razão de luta e mobilização do cidadão em torno de exigências da garantia de direitos, entre eles o direito da educação.

No palco dessa implementação de políticas públicas da educação está o supervisor de ensino, representante do estado, profissional que efetivamente atua na implementação de

projetos e políticas do Estado. Dessa forma, a autonomia em seu trabalho torna-se um campo bastante complexo, uma vez que as políticas estão a serviço do “Estado nação”, atendendo mais as necessidades do capital do que propriamente dos direitos civis, por meio da regulamentação e de normas que, na verdade, regulam as próprias ações deste Estado.

Barroso (2005) escreve sobre a necessidade permanente de regulação das políticas públicas, para atender reforma e reestruturação do Estado a partir de 1980, que afetaram sobremaneira a educação, como é o caso da descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha das escolas pelos pais entre outras medidas, para equilibrar os conflitos existentes entre as exigências da sociedade civil e as próprias “necessidades” do Estado.

[...] medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recursos a dispositivos do mercado), ou mesmo substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, em campo privilegiado de intervenções do Estado (BARROSO, 2005, p. 725).

Segundo Barroso (2005), este papel regulador do Estado, “serve para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Nesse sentido, a “regulação” (mais flexível na redefinição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação”, centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727).

Essas alterações e intervenções do Estado sobre as políticas públicas e sobre a educação, ocorrem de forma bastante subliminar, imperceptível e bastante sutil, ainda que os agentes educacionais, entre eles o supervisor de ensino, nem sempre percebam as estratégias do Estado, dando-se a impressão de que é uma forma de atender aos direitos dos cidadãos, dos direitos públicos, quando na verdade, se traduzem em interesses do Estado sobre o capital.

Conforme se observa ao longo da retrospectiva histórica, o supervisor de ensino, sempre esteve muito próximo, ao que se observa da questão da legislação, uma vez que sua função localiza-se numa posição de representante do estado e do cumprimento legal. Isto não é por acaso, pois que a educação brasileira se assenta em bases legais, seja em nível federal, estadual ou municipal.

Partindo desse pressuposto, cabe aqui analisar como a legislação, de forma geral, cumpre uma das suas funções que é a de garantir a manutenção da sociedade, com a supremacia da burguesia que se mantém no poder, através do aparato ideológico do qual a legislação faz parte, além de apaziguar, na tentativa de negar os conflitos existentes na sociedade, estando assim a legislação falseada sobre o jugo de interesses particularizados que beneficiam a poucos. Como assinala Severino, 2002, p. 58:

Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma entidade sobre-humana.

Portanto, faz-se necessário trazer essa discussão de como a questão da legislação, na maioria das vezes, é utilizada como aparato ideológico e o supervisor de ensino não realiza uma reflexão de como isso se dá e de como há um distanciamento entre o “mundo vivido e o mundo oficial” (Brzezinski, 2002), entre o que é proclamado e o que realmente acontece.

Desta forma, procura-se refletir à luz das atribuições dos supervisores como a legislação educacional é permeada pela ideologia que acaba por mascarar seus reais interesses. Severino (1986) discorre que a educação, por ser uma prática social, não ocorre livremente em uma dada sociedade, sendo determinada pela superestrutura jurídica representada pelo governo, detentor do poder político-burocrático, que dita que homem quer formar, e para qual sociedade, de acordo com o interesse da classe dominante, servindo assim de Aparelho Ideológico do Estado (AIE) como nos aponta Althusser em sua teoria reprodutivista.

Após explicitarmos o referencial teórico e dando prosseguimento à reflexão em torno da presente pesquisa, partiremos agora ao problema elencado nesta pesquisa. Diante de todo o quadro legal em que está inserido seu cargo e em relação a todo aparato legal em que está assentada a educação, quais as possibilidades de o supervisor de ensino exercer seu trabalho com autonomia e ressignificar sua prática entre o embasamento legal e as demandas do cotidiano das escolas públicas estaduais? Quais os limites e as possibilidades de sua atuação com base nos princípios da realização do trabalho com autonomia?

Para continuarmos a perseguir a resposta as essas indagações, é importante termos a referência da legislação educacional brasileira vigente, pois é ela que embasa a prática dos sistemas de ensino e também a prática do supervisor de ensino, sujeito desta pesquisa,

especialmente porque também sua função se aproxima muito das questões legais ligadas à educação.

Sabe-se que o termo autonomia como princípio orientador da legislação brasileira sobre a educação está implícito no artigo 206 da Constituição Federal e também no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup>. Para se garantir a efetivação da gestão democrática na escola, faz-se necessário que a escola desenvolva o princípio da autonomia, a partir de ações que possam ser viabilizadas na escola, independentemente de seu sistema de ensino. Assim, ao discutirmos o tema da autonomia no trabalho do supervisor de ensino, devemos analisar o sistema educacional em que está inserido e a escola como unidade de análise e desenvolvimento de processos em que se efetive a autonomia dos sujeitos.

Embora a autonomia seja defendida implicitamente na legislação brasileira como um ideal de formação do estudante, através dos princípios acima citados, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da gestão democrática na escola, observamos que na prática ainda há grande dificuldade para que esta se efetive de forma absoluta e significativa. De acordo com Moraes, 2015, p. 208,

Na educação um dos maiores ganhos permitidos pela Constituição foi o estabelecimento do princípio da gestão democrática, que associada à LDBEN nº 9.394/96, permitiu a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local - em conselhos escolares ou órgãos equivalentes, na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

De acordo com Luiz, Riscal e Ribeiro Júnior (2013, p. 23), a concepção de gestão democrática da educação “[...] está, indissociavelmente, vinculada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e à organização de ações voltadas para a participação social. A participação política da população tem papel fundamental na formulação de políticas educacionais, em seu planejamento, no processo de tomada de decisões (MORAES, 2015, p.207).

Verificamos que há ainda um grande hiato entre o que existe legalmente previsto e a realidade educacional. Vê-se, pois que

[...] a participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem por finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou

---

<sup>6</sup> Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 206 e a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu artigo 3º, a Educação Nacional deverá garantir o princípio da autonomia, pois, em seu texto podemos encontrar: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

nacional. Constitui, portanto, a democracia, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. (MORAES, 2015, p.208)

A escola é parte da sociedade. O supervisor de ensino que atua na escola e nas Diretorias de Ensino tem em seu fazer pedagógico, a função de acompanhar o trabalho das diversas escolas públicas de seu setor de responsabilidade. Pensar na autonomia do trabalho do supervisor de ensino é pensar também em seu papel perante a escola e esta, pode se dar de forma mais eficaz, se a gestão democrática se encontra mais bem desenvolvida.

Conforme Moraes, 2015, p. 208, “[...] a consolidação da gestão democrática no interior da escola não é um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações do poder poderá entrar o avanço do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo [...]”. Assim também, a autonomia, é um processo a ser consolidado, construído e cultivado, entre os autores, nas relações educacionais na escola, assim como a gestão democrática na escola.

As dificuldades para o desenvolvimento da autonomia podem se revelar, pela postura e conscientização dos sujeitos, nas relações de poder que podem surgir mediante as fragilidades na implementação da concepção democrática, pelas condições adversas da organização da escola na atualidade e, por isso mesmo, podem dificultar a atuação dos supervisores de ensino de forma autônoma. A autonomia do supervisor de ensino em seu trabalho não se dá de forma individualizada, mas na relação com o trabalho coletivo dos profissionais da escola e em seu trabalho de acompanhamento pedagógico e administrativo.

E para ampliarmos nossa investigação, no próximo capítulo, realizaremos a discussão em torno do trabalho como objeto de recorrência da análise da autonomia do supervisor de ensino e buscaremos elementos para evidenciar que a autonomia não ocorre no imaginário das pessoas, mas se constrói de forma concreta, nas relações econômicas, sociais e políticas em uma sociedade, e na educação de forma particular e razão desta pesquisa, a autonomia no trabalho do supervisor de ensino, objeto pelo qual continuamos a perseguir nossas conclusões, ocorrerá na análise de sua prática no cotidiano do seu trabalho junto às escolas e nas Diretorias de Ensino.

### **3 TRABALHO E AUTONOMIA: A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA**

#### **3.1. O trabalho como autoprodução: alienação e autonomia**

A presente pesquisa parte da investigação sobre a autonomia do trabalho do supervisor de ensino e análise de suas ações enquanto membro atuante na esfera educacional, mas com foco no seu trabalho junto à escola e na sua atuação na Diretoria de Ensino. A referida análise se constrói tendo como referência a questão da autonomia não de forma isolada, individualizada, mas compreendida a partir de atos concretos, levando-se em consideração os condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos da educação em que o supervisor de ensino está inserido.

É, portanto, no trabalho do supervisor de ensino que assenta o objeto de análise, sendo a autonomia o motivador principal e a base da reflexão proposta. Tomamos assim como objeto de análise o trabalho, a partir da teoria de Marx (2014), como criação e autoprodução do homem, um ser que transforma a natureza para sua sobrevivência e realização. Nesta linha de pensamento, o homem é capaz de produzir, e de se autoproduzir, através do trabalho, que é inerente à sua própria natureza. Nesta perspectiva, o supervisor de ensino exerce um trabalho que se dá na construção, numa relação entre pessoas dentro da escola e na Diretoria de Ensino.

Para entender melhor esta relação, buscamos conceituar o trabalho enquanto categoria de análise da autonomia do supervisor de ensino. Em Saviani, 2007, p. 132, fica evidente a distinção entre os aspectos ontológicos e os aspectos históricos do trabalho, ratificando que o trabalho é um atributo do homem, dado pela racionalidade, ou seja, somente o homem é capaz de produzir.

[...] no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades (SAVIANI, 2007, p. 154).

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é que se caracteriza como trabalho, ou seja, esta é a essência humana. Segundo Saviani, 2007, p 154, “[...] a essência do homem é um feito humano. É o trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.”

Como apresentado no capítulo anterior, o supervisor de ensino enquanto profissional da educação percorre um processo histórico de construção, à medida que as necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas, surgem por meio das exigências de transformação do sistema educacional, que de inspetor escolar vai se construindo o supervisor de ensino como resultado de um processo de construção, não de forma instantânea, mas paulatinamente entre as situações históricas narradas.

Marx, no livro *O Capital*, já afirmava que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete o seu domínio o jogo das forças naturais. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes igualmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1999, p. 212-213).

Com base na análise dos condicionantes sócio-históricos da supervisão de ensino, tratados até aqui, é possível pensar que o supervisor ainda não se deu conta de que, ao exercer suas funções junto à escola e junto à Diretoria de Ensino, exerce um trabalho, o qual nem sempre é considerado como de construção e de transformação da natureza de uma realidade dada. É um trabalho que realiza com a participação de seus pares, membros da equipe de supervisores e agentes escolares, mas que a sua ação resulta em um movimento frente à natureza, a educação.

Tendo em vista o pensamento de Marx (1999, p. 212), faz-se necessária a seguinte reflexão sobre a ação do supervisor de ensino, quanto aos elementos componentes do processo de trabalho, quais sejam: “[...] a atividade adequada a um fim, isto é, próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho e os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.”

Cada tipo de trabalho encontra os elementos acima citados de forma diferenciada, O trabalho do supervisor de ensino se configura na esfera da organização dos meios de produção como produtor de um trabalho intelectual, diferenciando-se do trabalho manual. A sua atuação se dá por meio da reflexão, com as orientações, análise de legislação, estudo teórico e de documentos escolares existentes na escola, junto a gestores, docentes, funcionários e comunidade em geral.

Dessa forma, faz-se necessário retomar que essa relação entre trabalho intelectual e trabalho manual foi construída ao longo da história. O trabalho manual considerado impróprio e indigno para os homens de bem e de bens, visto como trabalho braçal era destinado às classes subalternas, pois em algumas sociedades era realizado apenas por escravos ou homens que não possuíam propriedade.

Conforme Nascimento e Bezerra (2015), na Idade Média aos filhos da nobreza, era reservado cultivar o espírito e desenvolver habilidades das artes liberais, freqüentar a escola e aprender música, literatura, ciências e retórica, e ao restante do povo caberia ser submisso a essa nobreza e realizar os trabalhos manuais e mais degradantes. A educação destinada às massas tinha como objetivo a doutrinação cristã, nas escolas da plebe não se ensinava a ler nem escrever, mas apenas a tornar as massas capazes de realizar ofícios.

É a partir da Revolução Burguesa que as relações de trabalho se intensificam, com a dualidade de trabalho manual e trabalho intelectual, além do aumento da consolidação das formas de exploração do trabalho na sociedade capitalista. Com a transformação nos modos de produção capitalista e nas relações de trabalho, a educação passa a ser direcionada aos filhos da burguesia emergente.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. Como assinalei em outro momento (Saviani, 1994, p. 162), a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI, 2006, p. 157).

Porém mais tarde, com a Revolução Industrial e subsequente Revolução Tecnológica, as condições de exploração do trabalhador se intensificaram, transformando-o em escravo da máquina, promovendo ainda mais a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2006, p. 159)

Esta importante reflexão deve trazer ao supervisor de ensino a consciência de que o trabalho que exerce junto à escola é um trabalho intelectual, que deve estar a serviço da efetivação da educação de qualidade para todos, mas que, historicamente, a escola esteve sempre a serviço das camadas dominantes, sendo uma das origens das desigualdades educacionais do nosso tempo. O compromisso do supervisor deve ser o de trabalhar pela superação das condições adversas de tantos milhões de cidadãos que se encontram a margem de sua realização enquanto pessoa, pois,

[...] “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.65). Nesse sentido Mészáros reconhece a educação como possibilidade de transformação social, não só a educação formal, mas principalmente em outros espaços de educação, onde os jovens recebem influências e um olhar crítico e questionador mais estimulante do que na escola, onde se encontra a ideologia burguesa, mas também a possibilidade de subversão desta (NASCIMENTO e BEZERRA, 2015, p. 8).

Ou seja, a educação deve ser vista como ferramenta de superação e de emancipação do homem. O supervisor de ensino, em seu trabalho, deve realizar suas ações no sentido de busca do direito de todos à educação de qualidade, através do trabalho intelectual que exerce de análise dos condicionantes presentes no cotidiano da escola, as interferências que a escola recebe seja em nível da vida política ou econômica da sociedade.

Por outro lado, o trabalho, visto como autorealização, pode também ocupar o lugar de trabalho enquanto alienação, devido ao sistema capitalista que vigora em nossa sociedade. Os processos produtivos provocam uma relação entre trabalhador e produção, de forma que, quanto mais o trabalhador produz, mais ele se desvaloriza, pois o lucro gera as riquezas daqueles que detêm o capital e o que detém a força de trabalho, o operário, não é o dono dos produtos e bens de produção. Quanto mais há produção, mais há o desejo de consumo, e quanto mais produção e consumo, mais lucro e valorização do produto. O homem torna-se escravo do trabalho, não se sente parte de sua produção, estando alienado ao processo de produção, o operário transforma-se em máquina, o qual “mortifica seu corpo e seu espírito”. Ele não se vê parte do processo produtivo, pois se encontra alienado e fora do processo.

Esse processo ocasiona ao trabalhador o estranhamento, perde o sentido de sua vida, de seu trabalho enquanto produção que passa a fazer de sua vida simplesmente como um meio de subsistência. Passa-se a exploração do homem pelo próprio homem através trabalho, reforçando assim a identidade deste à propriedade privada e ao salário.

O supervisor de ensino, a partir do momento que não se enxerga como parte integrante de todo um processo de organização social, política, cultural e educacional, pode facilmente

cair em um trabalho alienado, distante do que preconizaremos sobre o termo autonomia. A consciência do supervisor de ensino enquanto trabalhador da educação talvez seja o primeiro passo para que este esteja apto a realizar seu trabalho junto à escola e à Diretoria de Ensino pelo princípio da autonomia.

Com o objetivo de aprofundarmos o tema autonomia do supervisor de ensino em seu trabalho, a presente pesquisa, busca teoricamente o entendimento sobre o termo e agregá-lo a outros elementos para essa discussão. A seguir, o tema autonomia será tratado a partir de diversos autores dado seu caráter polissêmico, enfatizando a discussão teórica a partir da Escola de Frankfurt, sobre autonomia e emancipação.

### **3.2. Autonomia: um conceito polissêmico**

As discussões em torno do termo autonomia são recorrentes ao longo da história da formação humana na cultura ocidental, desde a democracia grega, sendo um dos maiores desafios do homem e também “[...] a mais crucial de sua aporias”, conforme encontramos em Valle e Bohadana (2012, p. 187). Por esse motivo, a opção do desenvolvimento desta pesquisa, passa por uma significação inicial sobre o termo, que se apresenta como um conceito polissêmico, realizando um resgate histórico-filosófico, em especial para buscarmos compreender o tema da autonomia no contexto da civilização ocidental, oferecendo subsídios para a compreensão deste no seio das relações humanas.

Conforme os autores Valle e Bohadana (2012, p. 189 - apud Castoriadis, 1999, p. 64), a palavra autonomia vem do grego *αὐτονομία* e “[...] refere-se ao poder de autodeterminação, isto é, à capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas”.

[...] empregada para designar uma coletividade política regida por uma constituição própria, o termo se aproxima do conceito de liberdade, ao sugerir a situação de um povo que não está sujeito à dominação de um outro. Este sentido político primevo foi-se, entretanto, ampliando; e, assim, consagrando outras acepções, em decorrência das profundas transformações pelas quais passaram historicamente as noções de sujeito e de sociedade (VALLE e BOHADANA, 2012, p. 187).

Segundo artigo *Autonomy in Moral and Political Philosophy*, publicado na *Stanford Encyclopedia Of Philosophy*, por Christman (2015), a autonomia é entendida como algo a se referir à capacidade de ser a própria pessoa, de viver a vida de acordo com razões e motivos que são tomados como próprios e não o produto de forças externas de manipulação ou distorção. Ainda segundo o artigo citado, a autonomia do homem, sendo um valor moral e político de desenvolvimento da época moderna, coloca o peso moral sobre a capacidade do

indivíduo para governar a si mesmo, independente de seu lugar ou ordem metafísica ou seu papel em estruturas sociais e instituições políticas; é muito mais um produto do humanismo modernista de que um desdobramento da filosofia moral e política contemporânea.

Pensando nesta perspectiva, o ser autônomo significa ser a própria pessoa e dessa forma, dirigir sua vida de acordo com suas considerações, desejos, condições e características, que não são impostas por alguém, mas que faça parte daquilo que possa definir como sua autenticidade e pertinente às suas características individuais. No entanto, a autonomia pode ser muito apreciada por alguns indivíduos e é considerada como um ideal a ser alcançado.

Autonomia neste sentido parece um valor irrefutável, especialmente desde que o seu oposto – sendo guiado por forças externas ao eu e que não se pode se autenticamente – parece marcar a altura da opressão. [...] autonomia é um valor não qualificado para todos os indivíduos (CHRISTMAN, 2015).

Segundo Abbagnano (1962, p. 97), Kant utiliza o termo autonomia “[...] para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão [...]”, isso significa que é possível afirmar que autonomia foi considerada, desde os primórdios, como algo intrínseco ao ser humano, mas não necessariamente garantida em todas as situações de sua vida, pois autonomia é algo a ser construído e conquistado.

Abbagnano afirma que autonomia é contrário à heteronomia “[...] em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua (ABBAGNANO, 1962, p. 97)” Assim, há limitação da pessoa no fato de a heteronomia cercear sua vontade ou desejo de alcançar algo que lhe seja importante ou essencial.

Em Zatti (2007), Lalonde define que a autonomia é compreendida como “[...] condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Interessante observar que a “condição” aqui retratada, se

[...] dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceder, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo aspecto ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto, está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é

absoluta, Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p. 12).

Feita essa breve explanação sobre alguns dos significados do termo autonomia, observamos que se trata de um termo polissêmico. No entanto, no intuito de compreender como ela se dá no trabalho do supervisor de ensino e é ressignificada por ele próprio, buscamos pesquisar filosófica e historicamente, como o termo vai se construindo na contemporaneidade. É possível compreender que as decisões de uma pessoa, podem ou não ser influenciadas por pressões sociais, pois as pessoas estão ligadas ao mundo e isso dependerá de sua atitude frente a situações pelas quais se depara. E com o objetivo de aprofundarmos o estudo, buscaremos analisá-lo a partir de Adorno e Horkheimer.

A compreensão a respeito do tema autonomia a partir desses dois autores auxiliou a fundamentar as concepções que serão utilizadas para a análise dessa pesquisa e verificaremos como as ações das pessoas podem ou não dirigir possibilidades para a emancipação, e se as referidas ações irão influenciar as atitudes dos indivíduos perante a sociedade e também justificar a dependência das pessoas em relação a toda e qualquer manifestação perante o mundo.

Essa busca torna-se significativa no sentido de entender o pensamento da humanidade em tempos passados, até chegar aos nossos dias, pois “[...] não é possível compreender o significado da cultura contemporânea sem o resgate de significados de momentos de articulação que a antecederam” (SEVERINO, 2007, p. 43). Portanto, a partir do estudo da história de diferentes povos e de suas concepções, as ideias básicas servem de núcleo da concepção de mundo de cada povo, nos vários momentos históricos por ele vividos. Podemos, com isso, melhor compreender as concepções dos povos atuais a partir da visão de mundo construída pelo homem com o passar do tempo.

Em que pese a abordagem apresentada até agora a respeito do termo autonomia, a linha referencial teórica trata-se de compreender os pressupostos filosóficos passando pela Modernidade, sob uma perspectiva de construção de sentidos do homem, num amplo movimento de luta contra a tradição religiosa e social até chegar a nossa época, buscando o sentido da autonomia na contemporaneidade e como os supervisores de ensino compreendem-na e quais suas implicações em seu trabalho no dia a dia, atuando na educação.

Traremos ao debate os estudos sobre a Teoria Crítica, de Adorno e Horkheimer buscando-se compreender suas contribuições com a crítica ao esclarecimento, entendendo que

o homem subjugou-se a si mesmo, causando a morte e a escravidão, com o uso da razão, e os autores vem questionar, como a busca para a emancipação, tornou-o coisificado através da indústria cultural e a sujeição.

No contexto de uma crítica à modernidade surge a Escola de Frankfurt<sup>7</sup>, contando entre os seus principais filósofos Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, que como intelectuais, se basearam numa análise acerca do desenvolvimento e do alcance do esclarecimento como evento demarcador da história e do desenvolvimento humano. Passa-se a abordar o Esclarecimento [Aufklärung], como um processo que ‘tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-lo na posição de senhores’. É sobre esta ideia de esclarecimento que Adorno e Horkheimer irão tecer dúvidas e questionamentos, especialmente em uma de suas mais famosas obras, *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947.

Para Sgrill (2008), os diferentes autores e críticos desta época constituíram um “círculo de intelectuais voltados para a filosofia social” e elaboraram “uma teoria crítica que se volta para a sociedade, denunciando uma necessária e urgente transformação.” Para ele,

O pensamento desse círculo tem influências das mais diversas, do ponto de vista da Filosofia. Contudo, todos estão inseridos num contexto muito particular entre o século XVII e o século XX, temos o Romantismo, o Positivismo, Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, dentre muitas outras personalidades e escolas de pensamento cruciais para o desenrolar da história da Filosofia.[...] A proposta básica da Escola de Frankfurt era fazer uma análise crítica da sociedade burguesa que desse conta das questões suscitadas pelo advento do fascismo, no campo capitalista e do stalinismo, no campo socialista. Entre os temas presentes em suas análises destacam-se o autoritarismo, origem da sociedade burguesa, o esclarecimento, a indústria cultural, o processo de desumanização do homem, o papel da ciência e da técnica, o fascismo, entre outros (SGRILL, 2008, p. 310).

Esses autores buscaram pensar filosoficamente a realidade vigente, que estava sofrendo várias transformações, especialmente, na dimensão econômica. O capitalismo havia se fortalecido definitivamente devido às revoluções industriais e ao conseqüente predomínio

---

<sup>7</sup> A Escola de Frankfurt, outra forma de denominação da Teoria Crítica, nada mais é do que um grupo interdisciplinar de intelectuais, de diversas áreas (filosofia, sociologia, economia, psicologia, música, entre outras), vinculados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, e que tinha como principal objetivo promover investigações científicas, de natureza crítica, sobre os processos imanentes de dominação da sociedade, além dos obstáculos e as possibilidades efetivas de emancipação social (BRONNER, 1997; NOBRE, 2004 e NOBRE 2008). Entre os autores vinculados a essa tradição intelectual, podemos destacar: Karl Korsch (1890-1961), Friedrich Pollock, (1894-1970), Walter Benjamin (1892-1940), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Franz Neumann (1900-1954), Eric Fromm (1900-1980), que muito contribuíram para a solidificação da Teoria Crítica; e Jürgen Habermas (1929-) professor aposentado da Universidade de Frankfurt que continua, juntamente com Axel Honneth (1949-) e muitos outros autores desconhecidos, preservando em suas pesquisas, os princípios que definem o sentido originário desse campo teórico específico. (GOMES, 2010, p. 288): *Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno*.

do comércio e, também, graças às novas descobertas científicas e aos avanços tecnológicos. O homem, em meio a essas transformações, perde sua autonomia a partir do momento em que a humanidade passa a ser cada vez mais desumanizada, seguindo os preceitos do sistema econômico vigente à época. Neste período, o domínio da razão humana, que no Iluminismo era como uma doutrina passou a dar lugar para o domínio da razão técnica.

Os valores humanos haviam sido deixados de lado em troca do interesse econômico, passando a reger a sociedade, a lei do mercado, e com isso, quem conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida, talvez, conseguiria sobreviver; aquele que não conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida ficava a mercê dos dias e do tempo, isto é, seria jogado à margem da sociedade (SILVA, 2001, p. 1).

Os autores da Teoria Crítica não trataram especificamente do tema autonomia, mas a crítica realizada por eles representou especificamente uma análise sob o ponto de vista da visão que o homem tinha sobre a sociedade, resgatando como a autonomia vista até então desde o período do iluminismo, como principal utilização da razão do homem, passa agora a ser questionada por meio da *Dialética do Esclarecimento*. Em meio aos questionamentos, os autores Adorno e Horkheimer, sobre “O conceito de esclarecimento” argumentam que:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 17).

É em meio à contemporaneidade que esses autores irão discutir as ideias desenvolvidas no Século XVIII, século da consolidação do Iluminismo no pensamento filosófico ocidental, que embora tenha se caracterizado pelo combate ao dogmatismo, o racionalismo ganhou cada vez mais força, no âmbito das explicações dos fenômenos naturais e ocorrendo, por conseguinte, o abandono do encantamento mítico da explicação do mundo.

Praticamente dois séculos depois, Adorno e Horkheimer retomam o ideal do esclarecimento,

No projeto de esclarecimento, como idealizado no século XVIII, havia a ideia da emancipação humana em relação à natureza. Essa emancipação seria possível através da dominação da natureza por parte do homem, conquistada através do desenvolvimento de seu potencial racional. Para Adorno e Horkheimer, o projeto de esclarecimento foi levado a cabo de forma unilateral, acabando por absolutizar a dominação da natureza, fazendo dessa dominação o fim último do saber. O homem foi levado a crer que, através de sua racionalidade, poderia – e deveria – imperar sobre a natureza (SGRILL, 2008, p. 312).

Para os autores, “[...] a razão é uma faculdade que nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo” (SGRILL, 2008, p. 312). Sendo assim, o uso do conhecimento deve ser o de compreendê-lo em seu “contexto total”, ou seja, compreender “seu sentido social, histórico, humano” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Pensando em uma perspectiva crítica, o conhecimento deve levar o homem à sua emancipação e não à sua escravidão, “transcender o objeto” e não estar subjugado por ele.

Ao fazerem uma releitura do desenvolvimento da razão a partir das origens imemoriais da Aufklärung, Adorno e Horkheimer, evidenciam que o núcleo central da fundamentação do esclarecimento, é “oriundo do medo ancestral do homem diante das ameaçadoras forças naturais”. Mas, o conhecimento que impõe medo, temor e o estranhamento relativamente ao mundo ainda não potencializado pelo saber é que possibilita a constituição da consciência do sujeito mesmo que seja de forma rudimentar (PONTEL, 2013, p. 6).

Nessa postura de busca pelo ter, fica evidente o individualismo, que, segundo o filósofo Adorno, é o fruto do que ele denomina de *Indústria Cultural*. Segundo Adorno,

[...] na Indústria Cultural, tudo se torna negócio. Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. Um exemplo disso, dirá ele, é o cinema. O que antes era um mecanismo de lazer, ou seja, uma arte, agora se tornou um meio eficaz de manipulação. Portanto, podemos dizer que a Indústria Cultural traz consigo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema (SILVA, 2002, p. 1).

Para Adorno (Silva, 2002), “[...] o homem, nessa *Indústria Cultural*, não passa de mero instrumento de trabalho e de consumo, ou seja, objeto. O homem é tão bem manipulado e ideologizado que até mesmo o seu lazer se torna uma extensão do trabalho.” Dessa forma, o homem ganha um coração-máquina, ou seja, tudo o que ele fará, será feito segundo o seu coração-máquina.

Dizem os autores Adorno e Horkheimer:

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra filmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidade em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.104).

Nesta crítica à sociedade e toda a sua forma de escravização do homem, os autores Adorno e Horkheimer, desenvolvem em 1937, a Teoria Crítica, a qual “evidencia os dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: *a orientação para a emancipação e o comportamento crítico*” (GOMES, 2010, p. 287). Esses princípios, segundo os autores, devem representar uma perspectiva de busca de superação das dificuldades, com vistas à humanização, ou seja, pelo diagnóstico do tempo presente, não apenas em relação a uma descrição e sim, a um posicionamento, através de um diagnóstico crítico sobre a realidade.

Os dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (NOBRE, 2004, p. 33-34).

Os princípios citados, segundo os autores, irão diferenciar-se em termos de formas de se analisar a sociedade vigente: “a teoria tradicional” e a “teoria crítica”. Em relação à teoria tradicional, esta surgiu nos primórdios da filosofia moderna, quando havia uma separação entre indivíduo e sociedade, numa perspectiva parcial de classe, com a simplificação e eliminação das contradições da práxis social. Sendo assim, o indivíduo não se vê parte do processo, aceita as contradições impostas como modelo natural.

A teoria crítica, por outro lado, defendida pelos autores Adorno e Horkheimer, considera o comportamento crítico como forma de apreender a realidade cindida como contradição, percebendo os modos de organização social e econômica como uma produção humana e busca defender o comportamento crítico do indivíduo como forma de orientar-se para a emancipação, com o objetivo de eliminar barreiras verticalmente impostas.

Ao discutir a essência do comportamento crítico, os autores Adorno e Horkheimer irão analisar que

O indivíduo de comportamento crítico não se resigna com a cisão social característica da Teoria Tradicional, pois vê nela processos naturais extra-humanos que se manifestam como mecanismos, o que faz com que a sociedade seja vista apenas como grupo de indivíduos isolados. E mesmo esses grupos não são compreensíveis em sua totalidade, pois se manifestam de maneira mecânica, inclusive quando essas manifestações são ditas conscientes. Nesse sentido, a própria consciência está sob a tutela do processo de racionalização mecânica, e é isso que o pensamento crítico denuncia quando reconhece as categorias dominantes do processo social. Porém, esse reconhecimento crítico não é apenas uma descrição da realidade no sentido tradicional, ele traz consigo ao mesmo tempo a condenação dessa realidade, isto é, o reconhecimento da realidade mostra ao teórico crítico que “este mundo não é o dele, mas sim o mundo do capital (CARNAÚBA, 2010, p. 280).

Aqui reside a crítica ao pensamento de Kant em relação ao uso da racionalidade na visão de sociedade da época do Iluminismo e sua ideia de esclarecimento. Nesta perspectiva, a realidade é dada e sua condenação já é algo certo. Para a Teoria Crítica, esse modelo racional e estático naturaliza um processo social e o classifica como “forma apática do ser, da qual tem que se emancipar”. Conforme Horkheimer (1980, p. 135), “[...] a transformação do todo, [...] que pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo, ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil”.

A autonomia que vem a ser discutida na Teoria Crítica pelos autores Adorno e Horkheimer, considera a visão crítica, uma autonomia que enxergue além das aparências, que desenvolva a crítica necessária da realidade, numa formação política do tempo presente, buscando um comportamento crítico com vistas à emancipação e a libertação dos homens do julgo à que são expostos.

E como fica então a questão da autonomia do Supervisor de Ensino em seu trabalho, os sujeitos analisados por esta pesquisa, diante das considerações de Adorno e Horkheimer?

Adorno (1995), em seu livro *Educação e Emancipação* apresenta a questão da emancipação como algo em que o homem não deve se subjugar a nada e nem a ninguém, nem mesmo a determinado território, que a emancipação é condição para aqueles que se dedicam à educação. O autor tem uma consideração especial sobre a educação como forma de emancipação e não como alienação.

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. A divergência persistente entre a cidade e o campo, a não-formação cultural do agrário, cujas tradições são dedinantes e irrecuperáveis, é uma das figuras em que a barbárie se perpetua. Não se trata de requintes da elegância do espírito e da linguagem. O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 1995, p. 67).

Adorno, dessa forma, tece críticas fortes relativas a quem se propõe a ser educador, pois segundo ele, o educador deve desempenhar-se de forma a valorizar-se e valorizar o seu espírito, entendendo as funções das ideias apregoadas pela televisão e por toda forma de indústria cultural, vistas pelo autor como instrumentos de ideologia, pois, com a televisão há “a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade”,

além de quando bem “utilizado, possibilita o encontro com a realidade e não com a ilusão, e seu perigo maior está em possibilitar o encontro com a ilusão no lugar da realidade”. (ADORNO, 1995, p. 78 e 84)

O autor defende que na escola, a criança experimenta a alienação, a partir da autoridade do professor, e é transmitida como ao longo da história, pela separação entre o trabalho objetivo e o trabalho afetivo pessoal, que nem sempre, segundo o autor, isso é possível. Para Adorno,

A criança é retirada da primary community (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, [...] e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; [...]. O costume que os professores tinham antigamente de distribuir biscoitos entre os alunos no primeiro dia de aula revelaria um pressentimento: serviria para amainar o choque. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. [...] Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo — e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo — e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões (ADORNO, 1995, p. 112).

Para Adorno a escola não se constitui em um fim em si mesmo, e “a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto.” (ADORNO, 1995, p. 117) Pois enquanto a sociedade viver a barbárie, a escola vai tentando sobreviver a tudo isso. É necessário a desbarbarização das pessoas individualmente, da sociedade e da humanidade como um todo.

Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 1995, p. 117).

Dessa forma, Adorno demonstra como considera o papel da escola na sociedade e sua grande importância para o processo de desbarbarização da humanidade e este visto como condição para a sobrevivência, sendo então princípio para a emancipação, pois “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Suas considerações são no sentido de que o centro de toda educação política é que “Auschwitz<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Edificações que se constituíam de campos de concentração, localizados no sul da Polônia, construídas pelos nazistas durante a 2ª Guerra Mundial o campo de extermínio de Auschwitz. Suas instalações contavam com cinco fornos crematórios para exterminar os prisioneiros. Segundo a maioria das pesquisas, durante o tempo que permaneceu em operação (de 1940 até 1945) morreram aproximadamente quatro milhões de pessoas, especialmente judeus, mas também pessoas de etnia cigana, homossexuais, prisioneiros de guerra de várias nacionalidades, criminosos alemães, presos políticos, exilados espanhóis, enfim, todos que eram considerados uma ameaça para o regime nazista.

não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências.” (ADORNO, 1995, 121) Ainda, “na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente.” (ADORNO, 1995, p.136)

As ideias do autor apresentam considerações a respeito de emancipação do homem que estão relacionadas ao que a presente pesquisa quer defender sobre a autonomia. Um indivíduo autônomo deve seguir a busca pela emancipação, portanto, para agir autonomamente em sua realidade junto aos que estão ao seu redor. Para Adorno uma sociedade melhor, deve ter como pano de fundo a democracia formada por pessoas emancipadas. Assim, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141).

No entender de Adorno (1995), não se deve confundir o que realmente significa autonomia, pois o indivíduo não vive sozinho isolado na sociedade. Não se deve pensar no conceito de autonomia, como “razão legisladora soberana absoluta”, mas, a educação pressupõe “ser humano autônomo”, e que em certo sentido é algo irrealizável, devido à contradição social, pois vivemos numa organização social heterônoma, e nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações. (ADORNO, 1995, p. 181)

[...] enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181).

Conduzir o homem à emancipação constitui um risco, e a sociedade, tal como ela é, mantém o homem não emancipado, pois ao contrário conduziria a sociedade à emancipação, o que seria necessário enfrentar resistências enormes, segundo Adorno. E ainda afirma que “[...] e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico”. (ADORNO, 1995, p. 185)

A teoria apresentada até aqui auxilia na compreensão do sentido de autonomia empregada nesta pesquisa. A análise em conjunto ao termo trabalho nos possibilita refletir

acerca da atuação do supervisor de ensino junto à escola e na Diretoria de Ensino e o trabalho que este profissional realiza no seu dia-a-dia. Dessa forma, no tópico seguinte, segue a visão da pesquisadora a respeito de sua experiência pessoal no cargo.

### **3.3. Autonomia no trabalho do supervisor de ensino**

Da minha experiência enquanto supervisora de ensino, titular de cargo na Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga desde 2004, exercendo minhas funções junto às escolas de minha responsabilidade e em conjunto com a equipe composta de dezessete supervisores de ensino, o relato que o trabalho do supervisor de ensino, no cotidiano da escola, se dá primordialmente no contato com os gestores escolares do setor, semanalmente, especialmente nas escolas estaduais, em visitas ou em reuniões agendadas para análise de situações e/ou atendimento a pais, ou mesmo para orientar a escola sobre as demandas existentes, à luz da legislação educacional e a partir dos direcionamentos feitos pela Diretoria de Ensino e pela Secretaria de Estado da Educação, por meio das orientações dos seus órgãos centrais.

Observo que o trabalho do supervisor é primordialmente intelectual, pois demanda pensamento conjunto com os profissionais da escola a respeito das necessidades levantadas nas diversas dimensões da gestão da escola, sejam elas gestão de pessoas, pedagógica, de recursos humanos e financeiros, participativa e de resultados. Para isso, realiza estudos teóricos e também estudo das legislações, individualmente, ou em equipe, o que irá apoiar as orientações a serem oferecidas em suas visitas nas escolas e no atendimento das demandas na Diretoria de ensino.

No entanto, nem sempre o supervisor de ensino consegue atuar com autonomia em seu trabalho, pois lhe é imposto um rol de legislações e projetos que devem ser implementados em cada uma das escolas, de forma padronizada, sem levar em consideração a realidade daquela escola em particular ou mesmo as necessidades da comunidade escolar.

A análise que se faz dessa situação é que o supervisor de ensino nem sempre se sente apoiado frente às demandas que surgem na escola, dadas as contradições de toda ordem, com as quais se depara permanentemente e que impedem o bom funcionamento escolar, trazendo enormes desafios para que docentes e gestores possam desenvolver ações que resultem no bom desenvolvimento da escola. O apoio que recebe frente a essas situações, em geral, é encontrado através do diálogo com a equipe de supervisores de ensino, que

juntamente com a Dirigente Regional de Ensino, buscam encontrar soluções mais adequadas para as situações contraditórias vivenciadas em âmbito escolar.

Vários são os problemas estruturais com os quais nos deparamos frente às escolas públicas atualmente, o que dificulta o trabalho da escola e conseqüentemente o trabalho do supervisor de ensino. Os fatores que mais dificultam o funcionamento das escolas são, a descontinuidade do trabalho da equipe gestora, a falta de valorização do profissional do magistério, a diferenciação de formas de contratação de docentes na escola, e a falta de continuidade das equipes de docentes na escola, a estrutura econômica insuficiente das famílias, a violência a que estão sujeitos os alunos no entorno da escola, chegando muitas vezes a adentrar a escola, vínculo reduzido estabelecido na relação escola e comunidade, desmotivação do supervisor de ensino quanto às demandas das escolas, e pouco apoio da Secretaria da Educação seja na formação e no apoio à superação das dificuldades encontradas na escola, quer seja pelo distanciamento desta em relação à escola, quer seja por políticas públicas inadequadas desenvolvidas no âmbito central que repercutem de forma ineficiente frente aos problemas locais.

O supervisor de ensino, ao realizar sua visita, encontra uma diversidade grande de situações, que lhe são apresentadas, para os quais os gestores, professores, funcionários, alunos e pais, de forma geral, aguardam respostas plausíveis e soluções que dêem conta da situação apresentada. No entanto, muitas situações apresentadas não são passíveis de resolução instantânea, pois requerem tempo maior para estudo, busca de parcerias, análise por parte de equipes da Diretoria ou da Secretaria da Educação e, por vezes, são situações com grau de complexidade que estão arraigadas em problemas muito mais profundos instalados no sistema educacional e que limitam a ação do supervisor e sua autonomia, pois não depende única e exclusivamente de atitudes e boas ações, mas requerem transformações econômicas, sociais e muitas vezes vontade política.

Considero de extrema importância a clareza do supervisor de ensino neste sentido para que o mesmo saiba distinguir os limites de sua atuação supervisora, para não cair na frustração e muito menos na alienação a respeito do seu trabalho e entender que faz parte de um sistema que se estrutura numa lógica que determina os que detêm o poder e outros que são marginalizados ou subjugados a essa situação de dependência.

## **4 O SUPERVISOR DE ENSINO E A AUTONOMIA NO TRABALHO EM SUA LOCALIDADE**

### **4.1. A Diretoria de Ensino de Itapetininga: lócus de análise da autonomia do trabalho do supervisor de ensino.**

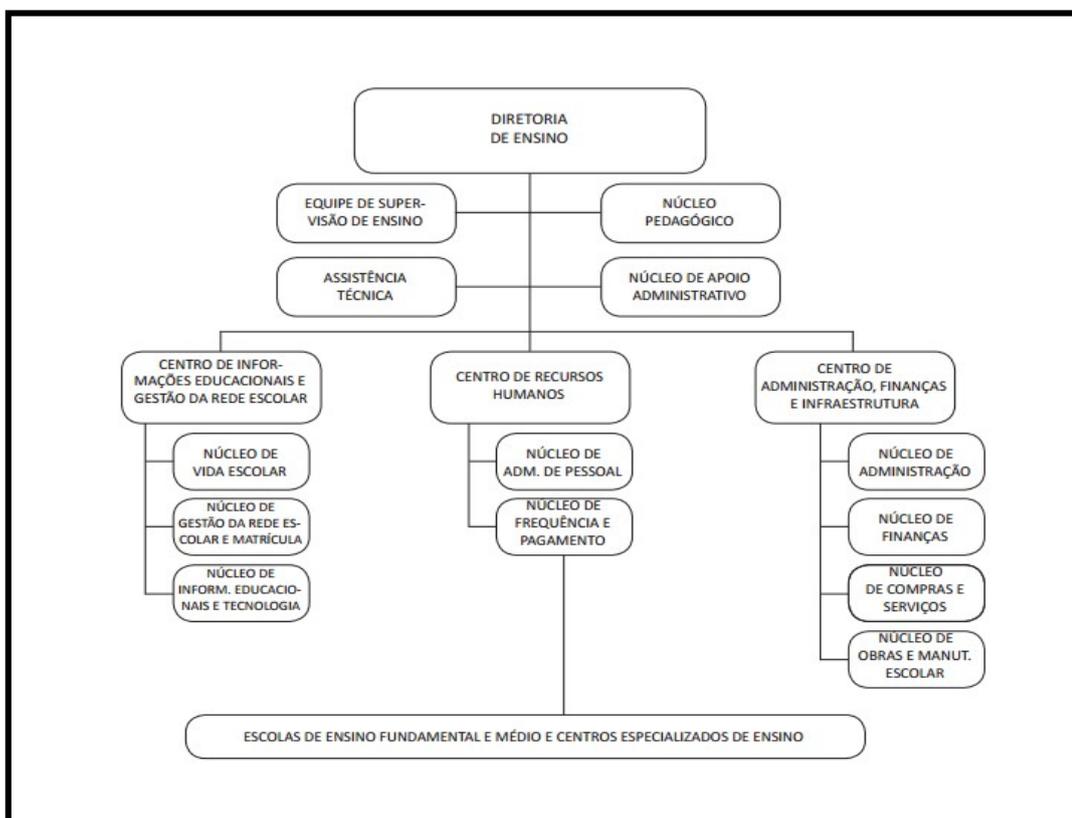
Para melhor compreensão de como o trabalho do supervisor de ensino se dá de forma concreta, buscamos identificar no espaço, Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, aprofundar no objeto de análise e buscar tecer nossas conclusões no que tange à autonomia do trabalho do supervisor de ensino. Esta escolha se deu, por se tratar do local de trabalho da pesquisadora, em que exerce seu cargo há treze anos.

Identificando esse espaço, verifica-se que através do Decreto nº 57.141/2011, citado na introdução desta pesquisa, as Diretorias de Ensino também passaram pelo mesmo processo de reorganização a partir de 2011. Apresentamos o organograma da Diretoria de Ensino (Figura 3), resultado do processo de reestruturação, sendo Equipe de Supervisão de Ensino, Núcleo Pedagógico, Assistência Técnica e Núcleo de Apoio Administrativo, localizados no organograma, logo abaixo do Dirigente Regional de Ensino e considerados como órgãos de assessoria direta do dirigente que é o profissional que responde pela Diretoria de Ensino, designado pelo Governador do Estado de São Paulo, em geral, supervisor de ensino titular de cargo, sendo que em alguns casos o Dirigente é Diretor de Escola designado ou mesmo Professor titular em seu respectivo cargo.

Há três Centros que compõem a Diretoria de Ensino, são eles, Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Pública, Centro de Recursos Humanos e Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura, que dirigidos por seus respectivos Diretores, designados pelo Dirigente Regional de Ensino, em sua maioria, professores titulares de cargo, com sede em escolas estaduais e oficiais administrativos. Estes são responsáveis por realizar uma comunicação direta com a escola, dentro de sua área de atuação, sob a orientação das Coordenadorias da Secretaria da Educação. Cada Centro é formado por diferentes Núcleos, com os Diretores Técnicos designados também pelo Dirigente Regional de Ensino entre outros profissionais administrativos, concursados ou designados.

Em geral, todos os cargos indicados no organograma da Diretoria de Ensino são cargos designados e/ou nomeados. Algumas exceções são os Executivos Públicos, membros da Assistência Técnica e o próprio cargo de Supervisor de Ensino, que é principalmente

**Figura 3:** Organograma da Diretoria de Ensino



**Fonte:** Extraído da publicação Reorganização da Secretaria de Estado da Educação, SP, 2011, p. 107.

ocupado por concurso público e/ou designação no caso de supervisor afastado. Neste caso, a designação é exercida por Supervisor de Ensino de outra Diretoria de Ensino ou mesmo por Diretor de Escola, titular de cargo, com base nos critérios estabelecidos na Resolução SE nº 82/2013, alterada pela Resolução SE nº 42/2014.

O fato de o Supervisor de Ensino ter acesso ao cargo por concurso público e, em geral, permanecer por um tempo em atividade, há a possibilidade de construção de um trabalho, pois o mesmo, em contato direto com a escola, se mantém à frente, representando a Diretoria de Ensino. Como citado em Chede (2014, p. 76), a aproximação dos inspetores escolares das escolas, até a década de 1970 e os supervisores de ensino hoje, oportunizam o conhecimento da realidade da escola, com “propositivas, corretivas e inovadoras”, pois,

Ao mesmo tempo em que os inspetores eram elementos de assessoria direta das autoridades, devendo assim ser considerados como agentes do próprio governo,

temos a presença de agentes ligados ao intraescolar e extraescolar, conhecedores da realidade micro e macro, com elementos suficientes para avaliarem as políticas implementadas e para fazerem proposições corretivas e inovadoras (CHEDE, 2014, p. 76).

Outro ponto a ser destacado é que essa forma de organização da Secretaria e da Diretoria de Ensino se assemelha à forma empresarial, gerencial, que busca a eficiência, mas, por outro lado, apresenta um grande distanciamento entre cada um dos órgãos e o “chão da escola”, o que gera muitas vezes, contradições na atuação dos profissionais da Diretoria de Ensino junto às escolas, nas determinações de organizações a serem feitas, que em vários casos, o supervisor acaba atuando como mediador de situações entre os centros e núcleos e a escola.

Na busca de dar sentido a presente pesquisa, e visando entender melhor a autonomia no trabalho do supervisor de ensino no acompanhamento das escolas e na Diretoria de Ensino, optamos em realizar a investigação na Diretoria de Ensino de Itapetininga, das 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino em todo o Estado de São Paulo, como já afirmamos anteriormente, por se tratar do local de trabalho da pesquisadora, com fácil acesso às informações junto aos participantes escolhidos, como será apresentado a seguir.

A Diretoria de Ensino Região de Itapetininga está localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, com divisa às Diretorias de Botucatu, Itu, Votorantim, Itapeva, Piraju e Avaré. Compreendem a sua jurisdição nove municípios: Alambari, Guareí, Sarapuí, Tatuí, São Miguel Arcanjo, Campina do Mote Alegre, Angatuba, Paranapanema e Itapetininga, em que se localiza a sede da Diretoria de Ensino. Muito semelhante à organização de todo estado de São Paulo, as Diretorias de Ensino têm determinada abrangência territorial específica, que apresentam grande diversidade para o trabalho dos Supervisores de Ensino, seja na organização do acompanhamento das escolas, seja na locomoção para a realização das visitas e convocações para reuniões de formações para os profissionais da rede, conforme é possível verificar, nos mapas das Diretorias de Ensino, Anexo 2 (p. 139).

O número de escolas em cada município da Diretoria de Ensino de Itapetininga é bastante variável, como se pode verificar no quadro abaixo em que são enumerados os municípios classificados em ordem alfabética, com o respectivo número de alunos e de professores titulares de cargo e não titulares de cargo:

TABELA 2 – A Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, seus municípios, número de escolas, de professores Titulares de Cargo e não Titulares de Cargo e número de alunos

Município	Número de escolas	Número de Professores		Número de alunos
		Titulares de Cargo	Não titulares de cargo	
Alambari	1	24	20	629
Angatuba	3	60	56	1.463
Campina do Monte Alegre	1	14	16	309
Guareí	2	37	46	1.205
Itapetininga	26	618	497	15.750
Paranapanema	2	29	36	820
São Miguel Arcanjo	6	134	92	3.256
Sarapuí	2	45	31	1.074
Tatuí	9	301	218	8.294
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>1.262</b>	<b>1.022</b>	<b>32.800</b>

**Fonte:** Tabela produzida por Ribeiro, E., a partir de dados fornecidos pelo Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar e Núcleo de Freqüência e Pagamento da Diretoria de Ensino de Itapetininga (data base: maio de 2017).

Sua sede localiza-se no município de Itapetininga e possui 83 (oitenta e três) funcionários, os quais desenvolvem suas atividades nos diferentes centros e núcleos, em serviços internos e também em atendimento ao público, a pais de alunos, a professores, a gestores escolares. A Diretoria de Ensino de Itapetininga conta atualmente com 17 (dezessete) Supervisores de Ensino, titulares de Cargo, dentre os quais 2 (dois) Supervisores de Ensino designados de outras Diretorias de Ensino, substituindo afastamentos de supervisores de ensino por tempo indeterminado.

A distribuição das escolas de responsabilidade de cada um dos supervisores de ensino é feita pelo Dirigente Regional de Ensino, a partir da atribuição dos setores da supervisão de ensino, como base a Resolução SE nº 97, de 18 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009), que dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho, realizada a cada dois anos, a partir da classificação instruída nesta legislação, levando-se em conta especialmente o tempo de serviço no cargo, sendo que, em algumas situações, há continuidade do supervisor de ensino num mesmo setor ou numa mesma escola, por mais de dois anos, em geral, por escolha pessoal.

Embora a Resolução SE nº 97/2009 (SÃO PAULO, 2009) estabeleça que a atribuição do Setor da supervisão de ensino seja de forma ponderada, devendo obedecer aos resultados das avaliações, complexidade das escolas, quantidade de escolas públicas e

particulares e especificidades da região geográfica, em conformidade com o artigo 3º desta Resolução, há grande dificuldade em compor o Setor de escolas dos supervisores, uma vez que estas são localizadas em diferentes municípios e muitas são distantes da sede da Diretoria de Ensino. A atribuição do setor da supervisão de ensino é uma tarefa por vezes extenuante e geradora de vários conflitos e discordâncias.

Artigo 3º - na composição do setor de trabalho de cada Supervisor de Ensino deverão ser observados os seguintes fatores:

I - resultado de avaliação da qualidade da escola, identificado pelo IDESP;

II - complexidade da unidade escolar, relativamente à diversidade de cursos e à quantidade de níveis e modalidades de ensino;

III - quantidade de escolas públicas e particulares;

IV - as especificidades da região geográfica, tais como proximidade entre as escolas, quantidade de municípios, distância em relação à sede da DE e condições de acesso.

Parágrafo único – Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a organização dos setores, ouvidos os interessados e assegurada a necessária transparência, em todo o processo (SÃO PAULO, 2009).

#### **4.2. Instrumentos de investigações sobre a autonomia do supervisor de ensino em seu trabalho**

A presente pesquisa, após o levantamento de dados sobre a Diretoria de Ensino, se configurou em procedimentos de aplicação de questionários aos supervisores de ensino e entrevista à dirigente regional, com o objetivo de coletar dados e informações, a fim de auxiliar na construção do conhecimento a que se propõe como objeto da pesquisa: a supervisão da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Para a realização da presente investigação, nos baseamos na pesquisa bibliográfica referente à retrospectiva histórica do cargo de supervisor de ensino e no amparo legal sobre suas funções, o trabalho enquanto produção humana e autonomia no trabalho, autonomia em diversos conceitos e conceitos em Adorno e Horkheimer. A partir desse referencial, ao elaborarmos os instrumentos de pesquisa – questionários e entrevista – deu-se sua aplicação e posterior análise dos dados coletados, com base nas referências estudadas.

Além dos dados coletados em questionário e entrevista, realizamos para a análise dos dados o levantamento sobre o número de Diretorias de Ensino que compõem a Secretaria de Estado da Educação, o número de municípios de abrangência, o número de escolas e o número de Supervisores de Ensino, através do site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), descritos na introdução desta pesquisa. Os dados relativos à Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, número de municípios, número de

alunos, número de escolas e números de professores, foram adquiridos a partir da experiência de trabalho da pesquisadora, além de dados cedidos pelos responsáveis do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar e Núcleo de Freqüência e Pagamento, da Diretoria de Ensino.

A coleta de dados a respeito da visão dos profissionais sobre a autonomia do supervisor de ensino teve como opção a análise das informações obtidas junto aos próprios supervisores de ensino e Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino, através de questionários e entrevistas.

Elaboramos um roteiro de questionário semi-estruturado que foi aplicado aos supervisores de ensino da Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, coletando dados sobre a percepção da autonomia do supervisor de ensino em seu trabalho e um formulário para entrevista que foi aplicada à Dirigente Regional de Ensino Região de Itapetininga, profissional responsável pelo trabalho neste órgão, designada pelo Secretário da Educação, buscando sua visão sobre autonomia e sua percepção da atuação dos supervisores.

#### **4.2.1. A pesquisa com os Supervisores de Ensino**

Com vistas à análise mais aprofundada da relação do supervisor de ensino com as demandas das escolas estaduais e a compreensão deste profissional sobre a autonomia em seu trabalho, realizamos a elaboração de um questionário contendo questões relacionadas à identificação dos respondentes, com os seguintes dados: formação, idade, sexo e funções em que atuou antes de ser supervisor de ensino e seguida de questões objetivas e dissertativas.

O questionário foi composto por 10 (dez) questões, sendo 4 (quatro) questões objetivas e 6 (seis) dissertativas, Apêndice 4 (p. 130), que tiveram o objetivo de traçar a compreensão do supervisor de ensino sobre a realidade do seu trabalho junto às escolas e à Diretoria de Ensino, bem como sobre o significado da autonomia, além das atividades que realiza ao longo de períodos com a escola em que é responsável, como realiza o conhecimento de uma escola ao iniciar sua supervisão de ensino, se acredita atuar com autonomia e o que seria necessário para fortalecer sua autonomia junto à escola.

Os questionários foram elaborados a partir da base teórica pesquisada. As questões versaram sobre as experiências dos supervisores de ensino, anteriores à função preenchida, visões dos mesmos sobre atuação no cotidiano de seu trabalho no acompanhamento da escola

e na Diretoria de Ensino. Os procedimentos de aplicação se iniciaram no dia 10 de fevereiro de 2017, no início da reunião semanal da equipe de supervisores de ensino, sendo os questionários distribuídos em envelopes não identificados, a partir de uma explicação inicial da pesquisadora, esclarecendo o objetivo da pesquisa e os procedimentos de entrega, qual seja, de realizar a entrega em sua mesa de trabalho, sem a necessidade de identificação dos respondentes.

A aplicação dos questionários aos supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga se deu por adesão, não havendo nenhum critério de exclusão. Dos 17 (dezessete) supervisores de ensino, 14 (catorze) se propuseram a responder as questões, representando uma adesão de 87% (oitenta e sete por cento). Os envelopes foram devolvidos na mesa de trabalho da pesquisadora, no dia 06/03/2017, conforme orientações fornecidas.

As informações foram complementadas em novo formulário de questionário em novembro de 2017, após a Banca de Qualificação, com questões acerca da compreensão dos supervisores de ensino sobre os termos autonomia, trabalho e ainda a relação existente ou não entre os referidos termos. Foi solicitada a entrega do formulário da mesma forma na mesa da pesquisadora, sem a necessidade de identificação do respondente. O objetivo desta complementação foi o de inserir na categoria de análise o termo trabalho, com base na teoria de Karl Marx, sobre trabalho e Autonomia, em Adorno e Horkheimer.

#### **4.2.2. A pesquisa com a Dirigente Regional de Ensino**

Com a Dirigente Regional de Ensino da Região de Itapetininga foi aplicada entrevista, a partir de um roteiro elaborado especialmente para esta atividade, conforme Apêndice 6 (p. 131). A entrevista foi aplicada no dia 24/02/2017, a partir de perguntas elaboradas pela pesquisadora e respostas dadas pela entrevistada, gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Foi uma atividade realizada de forma muito tranqüila, não houve resistência por parte da pessoa entrevistada.

O objetivo da entrevista foi colher dados para entender como a Dirigente Regional de Ensino identifica o trabalho do supervisor de ensino, se há em sua visão o desenvolvimento de ações deste profissional sob a perspectiva da autonomia em seu trabalho. A opção de realizar a entrevista com a Dirigente Regional de Ensino se deu por esta também ser supervisora de

ensino, Titular de Cargo, afastada nesta função há mais de quatro anos, designada Dirigente Regional de Ensino, ter atuado em diferentes funções na educação, como professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola, e por conhecer bem o trabalho da supervisão de ensino e coordenar todo o trabalho administrativo e pedagógico da Diretoria de Ensino. Apresenta dessa forma, visão ampla a respeito do assunto aqui tratado, podendo oferecer valiosas contribuições para a análise sobre os tópicos estudados nesta presente pesquisa.

As questões apresentadas na entrevista à Dirigente Regional versaram sobre as funções que esta exerceu como profissional durante sua carreira como educadora, seja como professora, seja como diretora de escola, como supervisora de ensino ou como Dirigente Regional de Ensino, e quais dessas atividades exercidas teriam sido, em sua opinião, as mais importantes, qual seria o significado da palavra autonomia, e como, na sua visão, o supervisor pode atuar com autonomia junto à escola e como organiza o trabalho na Diretoria de Ensino.

#### **4.3. Análise dos dados coletados.**

Com o objetivo de chegarmos a algumas pistas a respeito ao que nos propusemos investigar: *Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino*, optamos por realizar a análise dos dados coletados, fazendo uma articulação entre os resultados do questionário, aplicados aos supervisores de ensino e os levantados a partir da entrevista realizada com a Dirigente Regional de Ensino, com a pesquisa bibliográfica, sobre a retrospectiva histórica da função do Supervisor de Ensino, apresentada no Capítulo 2 e sobre Trabalho do Supervisor de Ensino e conceitos sobre Autonomia tratados no Capítulo 3, buscando os pontos comuns que se aproximam e aqueles que se distanciam a fim de formar uma ideia conclusiva.

Iniciamos analisando a resposta ao questionário, no que concerne à identificação dos respondentes. Ao perguntarmos sobre a formação dos supervisores de ensino, quais seriam suas licenciaturas de formação, foi possível coletarmos a informação de que todos cursaram Pedagogia, uma vez que essa licenciatura é requisito básico para o exercício do cargo. Outras licenciaturas foram indicadas, como, Educação Artística, Letras, História, Biologia e Matemática. Um dos supervisores tem formação em Psicologia e ainda foram citadas a

Psicopedagogia e formação em Mestrado em Educação, stricto sensu, de três Supervisores de Ensino.

Segundo Chede (2014) pesquisada no Capítulo 2, os inspetores, antigos supervisores de ensino, denominados assim antes de 1978, tinham como uma das funções principais, serem modelos frente aos professores, através de aulas que eram por estes ministradas. Esse dado está em consonância com os requisitos exigidos para exercer as atuais funções, pois

[...] inspetor se constituía como “referência, modelo a ser seguido pelos professores” e, acrescenta sobre a função do inspetor nesta época como “ação formadora incorporada pela supervisão posteriormente: a presença do inspetor na escola e a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica com o professor”. (CHEDE, 2014, p. 87)

**Gráfico 5** – Idade dos respondentes



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora a partir dos dados coleados junto aos supervisores de ensino.

Em relação à idade dos respondentes, conforme Gráfico 5 acima, identificamos que os profissionais ouvidos, têm entre 41 e 59 anos, sendo que a maior incidência está entre 47 a 54 anos, representando aproximadamente 65% dos membros do grupo, distribuídos conforme gráfico logo a seguir. Os dados nos mostram que os respondentes são educadores que iniciaram suas carreiras há um bom tempo, sendo profissionais que já apresentam idade mediana, com grau de maturidade considerável e, como apresentado no parágrafo anterior, com formação representativa na área da educação, academicamente falando.

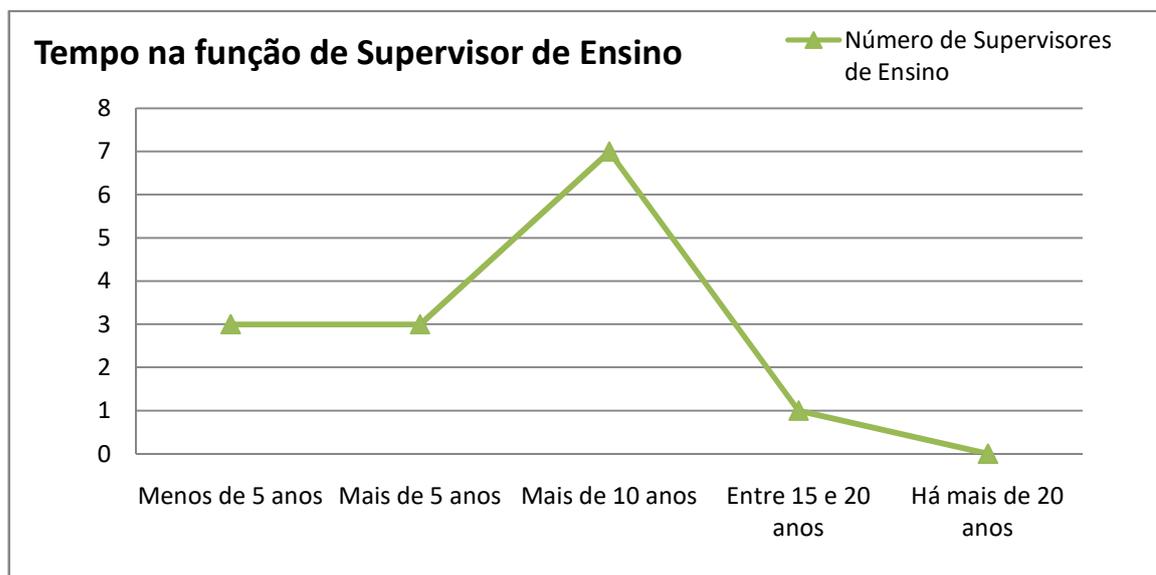
Ao serem questionados sobre as experiências vivenciadas na educação, antes de serem supervisores de ensino, todos, sem exceção, por conta dos requisitos mínimos para o exercício do cargo, responderam ter mais de dez anos como professor da Educação Básica. Ao menos oito dos respondentes, exerceram funções de Professor Coordenador, oito também

do total dos respondentes foram Diretores de Escola e ainda foram citadas outras funções que exerceram, como, Professor de Ensino Superior, Psicólogo em Educação e Tutor de Educação à Distância.

Este leque de experiências na área da educação, pesquisadas junto aos supervisores de ensino, agrega à pesquisa, considerável credibilidade, ao trazer à discussão, os anseios ligados à percepção que os supervisores têm a respeito da autonomia em seu trabalho, pois, acredita-se que essas experiências adquiridas ofereçam a estes uma visão mais abrangente para lidar com as situações complexas com as quais se depara durante seu trabalho, junto às escolas.

A pesquisa também procurou identificar a experiência dos respondentes dentro da função atual, como supervisor de ensino, o que para isso procuramos pesquisar o tempo em que trabalha como supervisor de ensino na Diretoria de Ensino Região de Itapetininga. Dos dados coletados, ilustramos a seguir no Gráfico 6.

**Gráfico 6:** Tempo trabalhado na função de Supervisor de Ensino



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora a partir dos dados coletados junto aos supervisores de ensino.

A análise realizada é a que, da equipe de supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga, mais de 50% está trabalhando nesta função há mais de dez anos. O que denota já terem passado por diferentes experiências e conhecerem bem o trabalho do supervisor de ensino na escola e na Diretoria de Ensino, dando clareza e confiabilidade aos dados que serão apresentados a seguir.

Foi solicitado aos supervisores de ensino que falassem sobre a dinâmica de seu trabalho, separando por períodos, conforme Questão nº 2, Apêndice 6. O objetivo dessa questão foi o de tornar explícita a rotina de trabalho do supervisor de ensino, na Diretoria de Ensino e nas escolas de seu setor. Em resposta a esta questão, obtivemos retorno de dez dos catorze respondentes, sobre a ênfase na execução de atividades administrativas e burocráticas, previstas no rol de atribuições legais devidas ao seu cargo, especialmente no período de início de ano letivo, como, homologação de calendário escolar, matriz curricular e horário administrativo da escola e organização do processo de atribuição de aulas.

Sobre isso, em relação ao inspetor de ensino, Chede (2014) tem a analisar que:

Ao mesmo tempo em que os inspetores eram elementos de assessoria direta das autoridades, devendo assim ser considerados como agentes do próprio governo, temos a presença de agentes ligados ao intraescolar e extraescolar, conhecedores da realidade micro e macro, com elementos suficientes para avaliarem as políticas implementadas e para fazerem proposições corretivas e inovadoras. Cabe destacar que o trânsito entre as diferentes esferas da organização escolar com a comunidade também se constituiu num conhecimento e comunicação privilegiados que fortaleceram as ações da inspeção. (CHEDE, 2014, p. 76)

No entendimento desta pesquisadora, o conhecimento da realidade é ponto de partida para uma atuação mais concreta no cotidiano das escolas, mas nem sempre se tem total clareza sobre realidade. É necessário o desenvolvimento do pensamento crítico, para buscar a compreensão das situações impostas às escolas e aos seus agentes escolares. A esse aspecto, Gomes (2010, p. 287), sobre os pressupostos desenvolvidos na Teoria Crítica, por Adorno e Horkheimer, visa à superação de toda a forma de escravização, “evidencia os dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: *a orientação para a emancipação e o comportamento crítico*”.

O trabalho do supervisor de ensino requer a visão crítica a respeito da realidade educacional do país, das condições da escola, das regras emanadas pelo sistema de ensino e a condição dos agentes que fazem parte da equipe de profissionais da escola. O conhecimento da realidade educacional passa também por conhecer a comunidade em que a escola está inserida, seus alunos e familiares. Ou seja, a visão ampla que se espera do supervisor de ensino é que irá guiar suas ações, numa busca de atuação com autonomia desejada em seu trabalho.

Ainda referente à Questão nº 2, sobre a dinâmica do trabalho do supervisor de ensino, em diferentes períodos, destaca-se a opinião de quatro outros supervisores que,

diferentemente dos demais, citaram as atividades relacionadas a apoiar o período de planejamento e familiarização com a escola, estudo dos índices, potencialidades e fragilidades, traçando objetivos de atuação. O trabalho do supervisor de ensino apresenta a necessidade de que este conheça a realidade em que ela está inserida, ao contrário do que denota fortemente o caráter extremamente burocrático em que muitas vezes se impõe em sua atuação na rotina de seu trabalho.

A esse respeito, em uma das referências utilizada no Capítulo 2 desta pesquisa, Chede (2014, p. 208) afirma que é necessário que o supervisor de ensino esteja ligado à realidade local, pois,

[...] 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).

Em relação à mesma questão, a Dirigente Regional de Ensino, ao opinar sobre as ações mais significativas que desenvolveu como supervisor de ensino, citou atividades administrativas e burocráticas presentes na rotina do trabalho, especialmente sua atuação na organização do processo de atribuição de aulas, em conjunto com a equipe de supervisores de ensino e que isso oportunizou a ela aprender “a trabalhar com os professores, entender as suas dificuldades, nessa área da atribuição, no processo de atribuição de classes e aulas, podendo colaborar com a Direção da Escola”.

Ainda sobre a dinâmica anual do trabalho do supervisor de ensino, durante o ano, foi citado apenas por um dos respondentes o acompanhamento da escola por meio de participação em reuniões mensais com a equipe gestora e acompanhamento do processo pedagógico e dos resultados do desempenho escolar junto com a Coordenação da Escola. Outro supervisor de ensino destacou a reflexão sobre os problemas da escola e o auxílio para superação das dificuldades encontradas.

Nesta questão foi ainda citado o acompanhamento pedagógico e administrativo da escola, por meio de Termo de Visita Unificado da Supervisão de Ensino, elaborado a partir das discussões realizadas nas reuniões semanais. Outro aspecto citado foi o trabalho de acompanhamento do currículo, as visitas do supervisor à ATPC<sup>9</sup> – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - e o apoio deste ao desenvolvimento de projetos específicos, além dos

---

<sup>9</sup> ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizada semanalmente nas escolas, coordenado pelo Professor Coordenador e com o apoio da Direção da Escola, para estudos coletivos sobre o trabalho pedagógico.

estudos e reflexões coletivas da supervisão que, conforme citado em uma das respostas ao questionário, limitam às reuniões semanais da supervisão de ensino. Outro ponto abordado se refere à existência de visitas rotineiras nas escolas e o atendimento semanal ao plantão da supervisão de ensino.

Cabe aqui relacionar ao que está explícito no Capítulo 3 a respeito da importância de o supervisor de ensino se conscientizar sobre o valor do seu trabalho enquanto trabalho intelectual que exerce junto à escola e que deve estar a serviço de todos, sem distinção, a fim de que sejam superadas as desigualdades educacionais presentes em nosso tempo.

A Dirigente Regional de Ensino considerou ainda em sua resposta as atividades mais significativas que realizou que foram aquelas relacionadas às situações problemas que apareciam na rotina de seu trabalho, em relação a aluno, em relação à família, em relação a professores e a Diretores. Essas situações oportunizaram muita aprendizagem, tentando solucionar situações, através do estudo de legislações e discussões com os colegas mais experientes.

As respostas acima descritas reforçam a importância da experiência como um ponto consideravelmente importante e de grande aprendizagem para o supervisor de ensino; reforça ainda a necessidade do estudo para o desenvolvimento e formação deste agente e a tese de que o trabalho do supervisor deve se realizar de forma coletiva e não se caracterizar por um trabalho isolado. Com base na resposta da Dirigente Regional, percebe-se grande valor que a mesma dá à formação e ao estudo, como o objetivo de avançar, podendo o supervisor de ensino entender e ajudar a escola em suas necessidades.

Em relação aos últimos períodos do ano letivo, ainda na mesma questão nº 2, os supervisores enfatizaram o apoio que procuram dar à escola em relação às avaliações externas da escola, fechamento do ano por meio de avaliação de todos os processos desenvolvidos, avaliando os resultados da escola, com toda a equipe escolar. Houve ainda a citação do trabalho do supervisor ao realizar as tarefas que envolvam a necessidade da “[...] prática ao diálogo, da empatia e do compromisso profissional, de maneira a imprimir um caráter muito mais articulador, mediador, que controlador e fiscalizador”.

Neste sentido, Muramoto (1994) aborda a questão do diálogo que deve ocorrer num espaço de convivência da escola, no contexto da organização burocrática, que “sofre uma redefinição, pois se trata, aqui, de erigir uma outra ordem social”, e segundo ela, a supervisão de ensino tem um “espaço legítimo” em relação ao um “horizonte de transformação: o

encontro entre pares”, seja exercido pelo coordenador, pelo diretor de escola, pelo supervisor de ensino ou por qualquer outro agente da escola.

A Questão nº 6, elaborada com o objetivo de apurar a visão do supervisor de ensino sobre sua preparação, para assumir o cargo e realizar o trabalho ao assumir uma nova escola, relaciona-se com a noção de autonomia. Essa preparação se dá de uma forma em que ele próprio possa se organizar e procurar estar mais bem preparado para enfrentar os desafios que surgem no cotidiano escolar. A questão é pertinente, pois é importante compreender se há uma preocupação dos respondentes em relação ao seu preparo sobre a realidade ou mesmo sobre a necessidade de uma formação teórica.

Horkheimer (1980, p. 135) acredita que para a transformação da realidade é imprescindível a formação teórica, ou seja, “[...] a transformação do todo, [...] que pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente”. Para os supervisores de ensino entrevistados, o conhecimento da realidade, o vínculo com a equipe da escola, o conhecimento de documentos básicos da escola e das dimensões da gestão escolar, conforme demonstrado pelas respostas analisadas, são bastante preponderantes.

Os supervisores de ensino manifestaram em suas respostas argumentos sobre a preparação do supervisor de ensino para assumir uma nova escola, tais como, pesquisar os dados referentes ao número de turmas, horários de funcionamento, número de alunos matriculados, junto ao setor de matrículas da Diretoria de Ensino. Ainda, estabelecer vínculo e contato com os gestores, para que possam esclarecer as dúvidas encontradas. Conhecer o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e a realidade da escola, analisar os resultados das avaliações externas e realizar o levantamento diagnóstico e conhecer as diferentes dimensões da gestão escolar: Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Recursos Físicos e Financeiros, Gestão de Serviços de Apoio e Gestão Participativa, a fim de traçar um plano de acompanhamento.

Na entrevista aplicada à Dirigente Regional de Ensino, tendo sido solicitada a relatar suas experiências de trabalho, quando assumiu as funções de Supervisor de Ensino, sua resposta demonstra sua consideração em relação ao conhecimento da escola nos diferentes aspectos, reforçando o que os supervisores de ensino responderam acima. Deixou evidenciado que o supervisor de ensino que trabalha mais diretamente junto à escola, consegue identificar

todas as suas dimensões, financeira, administrativa, pedagógica e gestão de pessoas, “[...] e aí você tenta auxiliar suas escolas da melhor maneira possível”. Ela vê o supervisor de ensino com um orientador, mostrando caminhos junto à equipe gestora.

Foi perguntado aos supervisores de ensino (Questão 8) sobre quais estratégias devem ser usadas para conhecer melhor a realidade em que está inserida a escola de seu setor de supervisão? As respostas apontam para a compreensão dos supervisores de ensino de que, para conhecer a realidade local em que a escola se insere, deve proceder ao diálogo constante, ouvindo as demandas, propondo ajustes possíveis e ainda estimulando práticas de gestão democrática.

Outras estratégias citadas referem-se à realização de diagnóstico da escola, com o levantamento de diversos dados e resultados, percebendo seu funcionamento, verificando seu trabalho em equipe, analisando as reuniões dos colegiados, conversando com os alunos e conhecendo os projetos existentes. Desenvolver dentro do espaço escolar uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, trabalhando de forma coesa e articulada com os gestores e conhecer o Projeto Político, os indicadores de desempenho e a realidade socioeconômica do entorno da escola.

No Capítulo 3, há a citação de Gomes (2010, p. 287) que, com base nos estudos em Adorno e Horkheimer e juntamente com “a orientação para a emancipação e o comportamento crítico”, o termo *diagnóstico do tempo presente* dentro da Teoria Crítica reforça ser essencial ao trabalho do supervisor de ensino conhecer bem a realidade em que está inserida a escola, para se posicionar criticamente. Fica evidenciado também na entrevista com a Dirigente Regional de Ensino que afirma buscar desenvolver um trabalho com sua equipe no intuito de fortalecer a autonomia do supervisor no acompanhamento das escolas públicas, através da formação, conhecimento, convicção sobre seu trabalho, para que possa atuar, sabendo que suas orientações estão fundamentadas em legislações e amparadas no trabalho da Diretoria de Ensino.

Ao analisar as respostas à Questão nº 3, podemos ilustrar as opiniões dadas pelos supervisores de ensino, pela leitura da Tabela 3, logo a seguir, sobre qual seria o significado do termo autonomia para os respondentes. Foram levantados alguns significados de acordo com a fundamentação teórica pesquisada, as definições sobre a palavra autonomia descritas no Capítulo 3, p. 57-58 desta dissertação, com o objetivo de identificar de que autonomia os

supervisores estariam desenvolvendo uma compreensão, para então identificarmos a autonomia no trabalho do supervisor de ensino.

Partimos então das alternativas citadas na pesquisa bibliográfica, que Autonomia seria: a) a capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas, (et VALLE e BOHADANA, 2012, p. 189 apud CASTORIADIS, 1999, p. 64); b) a capacidade de ser a própria pessoa, de viver a vida de acordo com razões e motivos que são tomados como próprios e não o produto de forças externas de manipulação ou distorção; c) a capacidade do indivíduo para governar a si mesmo, independente das estruturas sociais e instituições políticas; d) capacidade que uma pessoa tem de impor sua vontade frente a uma coletividade, fazendo com que todos sigam indistintamente, (alternativas b, c e d, a partir do artigo *Autonomy in Moral and Political Philosophy*, publicado na Stanford Encyclopedia Of Philosophy 2015); e e) condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete, conforme (LALANDE, apud ZATTI, 2007, p. 12).<sup>10</sup>

**Tabela 3:** Resposta sobre a Questão nº 3 – Para você o que é Autonomia?

<b>Alternativa</b>	<b>nº de respostas dos Supervisores de Ensino</b>
A capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas.	<b>6</b>
A capacidade de ser a própria pessoa, de viver a vida de acordo com razões e motivos que são tomados como próprios e não o produto de forças externas de manipulação ou distorção	<b>6</b>
A capacidade do indivíduo para governar a si mesmo, independente das estruturas sociais e instituições políticas.	<b>0</b>
Capacidade que uma pessoa tem de impor sua vontade frente a uma coletividade, fazendo com que todos sigam indistintamente.	<b>0</b>
Condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.	<b>3</b>

**Fonte:** Tabela construída pela pesquisadora a partir dos dados dos questionários aplicados aos supervisores.

<sup>10</sup> Optamos em trazer as definições, neste momento, conforme autores pesquisados para identificar o conceito que melhor se aproximaria na visão dos sujeitos pesquisados.

Como resultado desta indagação, houve entre os supervisores uma incidência de 6 (seis) respondentes para cada um dos dois primeiros enunciados da questão: “A capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas” e “A capacidade de ser a própria pessoa, de viver a vida de acordo com razões e motivos que são tomados como próprios e não o produto de forças externas de manipulação ou distorção.”

À Dirigente Regional de Ensino em entrevista também foi questionada “em sua opinião, o que significa autonomia?”. Ficou evidenciado que o entendimento da entrevistada sobre autonomia é que esta se caracteriza por um conceito difícil de definir, pois segundo ela, autonomia é muito relativa, pois mesmo tendo autonomia, há limites e não se pode utilizar a autonomia, para ultrapassar esses limites. Para ela, autonomia significa ter liberdade para atuar e propor situações assertivas. Tornar-se cada vez mais eficiente para realização das ações com autonomia.

Conforme Valle e Bohadana (2012, p. 187) “[...] as discussões em torno do tema da autonomia são recorrentes ao longo da história da formação humana na cultura ocidental, desde a democracia grega, sendo um dos maiores desafios do homem e também a mais crucial de sua aporias”. Pois nem sempre é simples a afirmação de que alguma pessoa tem ou não autonomia. Por outro lado, segundo a Dirigente Regional em sua entrevista, esta deixou claro que em relação à parte pedagógica, a autonomia do supervisor de ensino é quase total. Leva em consideração em sua resposta o trabalho pedagógico que realiza junto à sua equipe. Cita a falta de recursos para desenvolver alguns projetos, o que impede que essa autonomia seja exercida, pela dependência dos órgãos centrais e que muitas vezes fica difícil avançar, ou por falta de recursos ou falta de previsão legal.

A Dirigente Regional explicita ainda a necessidade de “ousar” se for para atingir os objetivos dentro do sucesso da aprendizagem dos alunos, pois, “podemos ter um pouco mais de autonomia”, segundo ela. Ou seja, a respondente acredita que é necessário arriscar um pouco, para buscar alternativas, as quais possam estar limitadas pela situação que se apresenta, com criatividade e ousadia.

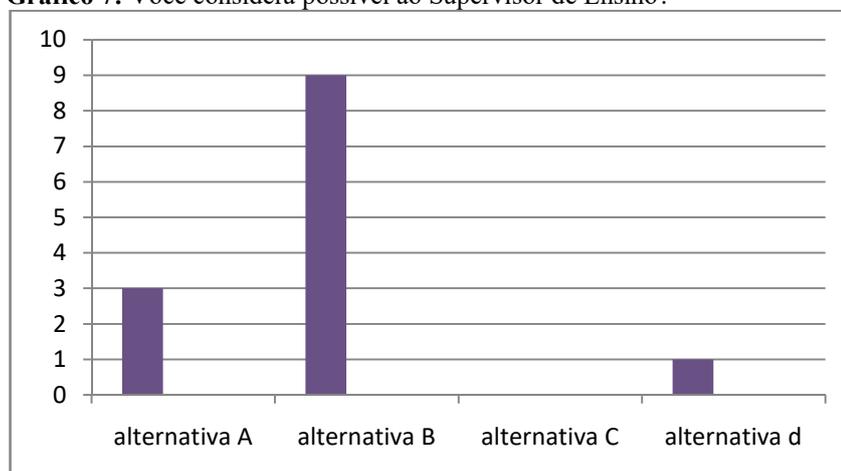
As respostas acima descritas demonstram concepções de que a autonomia seja resultado de competências individuais de educadores, dependendo apenas do agente que impulsiona a ação, de forma que decida por si só, por suas razões e por aquilo que acha o correto a partir de suas regras de conduta próprias. O supervisor em sua ação dá conta de agir

realmente a partir de suas regras de conduta, a partir do que acredita ser a verdade? Ou o supervisor consegue agir de acordo com suas razões próprias e não como produto de forças externas e de manipulação? Entendemos que a supervisão de ensino como está estabelecida, continuamente recebe pacotes de projetos a serem implementados, sendo que muitas vezes, é o supervisor o representante da Secretaria de Estado da Educação que irá fazer o projeto acontecer e que será cobrado por essa implementação.

Nesta perspectiva, é necessário questionar se ao supervisor de ensino é possível agir de acordo com sua própria razão e interesses próprios, se considerarmos que a presente pesquisa deseja saber a compreensão do supervisor de ensino sobre a autonomia em seu trabalho. Sendo assim perguntamos se autonomia “refere-se ao poder de autodeterminação, isto é, à capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas” Vale e Bohadana (2012, p. 189), qual seria a consideração em relação à possibilidade de o supervisor de ensino em sua ação individual (Questão 4).

Algumas alternativas foram dadas nesta questão objetiva, com a intenção de verificar qual ideia dos respondentes em relação à atuação individual do supervisor de ensino, sendo que as alternativas dadas foram as seguintes: a) Agir individualmente no acompanhamento das escolas de seu setor, independente do grupo a que pertence; b) Agir individualmente, levando em consideração o que o grupo de Supervisores de Ensino, define como condutas e regras de atuação; c) Agir somente coletivamente, de acordo com as determinações superiores; d) Agir individualmente, considerando as demandas da realidade da escola, independente das regras estabelecidas. Os resultados foram obtidos a partir das respostas e retratados no Gráfico 7, a seguir:

**Gráfico 7:** Você considera possível ao Supervisor de Ensino?



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora a partir das respostas dos questionários aplicados.

Observa-se a incidência de aproximadamente 64% do total de 14 respondentes terem bem presentes a marca do trabalho em grupo, pelo menos no que se refere à atuação, conforme alternativa b, ou seja, “agir individualmente, levando em consideração o que o grupo de supervisores de ensino, define como condutas e regras de atuação”. Ainda uma média de 21% dos respondentes considerou a alternativa a, em que a atuação do supervisor de ensino deve ser a de “agir individualmente no acompanhamento das escolas de seu setor independente do grupo a que pertence”, 0% compreende que “agir somente coletivamente, de acordo com as determinações superiores”, alternativa c, demonstrando que essa não é a compreensão de uma prática dos supervisores desta Diretoria de Ensino. E por fim, 7% dos supervisores de ensino entendem que estes devem ser “agir individualmente, considerando as demandas da realidade da escola, independente das regras estabelecidas”, alternativa d.

Nesse sentido, perguntamos à Dirigente Regional de Ensino de acordo com o seu entendimento sobre autonomia, se ela acreditaria que os Supervisores de Ensino conseguem atuar sob os princípios da autonomia, ao que a mesma respondeu que acredita que sim. Em sua opinião, a partir das reuniões da equipe, discussão de assuntos e estudos de legislação, o supervisor de ensino está fundamentado para auxiliar as escolas e a resolver seus problemas, principalmente em termos de autonomia pedagógica. Mas será que isso é suficiente para munir o supervisor para atuar na realidade da escola?

Observamos que a resposta da Dirigente Regional de Ensino confirma o que o grupo de supervisores entende como ser o necessário e o suficiente para atuar junto às escolas, ou seja, a atuação a partir do coletivo, das reuniões semanais, dos estudos de legislações e enfrentamento da realidade escolar. A esse respeito, conforme mencionado no Capítulo 3, Horkheimer (1985), os princípios da Teoria Crítica “*a orientação para a emancipação e o comportamento crítico*”, irão orientar as ações com vistas à superação das dificuldades e à humanização, ou seja, pelo diagnóstico do tempo presente.

Em relação à Questão 5, o objetivo proposto foi verificar se o supervisor de ensino acredita atuar com autonomia junto às escolas, a partir de sua visão sobre autonomia. Esta questão buscou analisar a convicção do supervisor, sobre a realização do seu trabalho numa perspectiva de atuar com autonomia. Obtivemos diferentes respostas dos respondentes. Nove dos respondentes explicitaram sua opinião enfatizando que há uma autonomia relativa, no que concerne a atuação do supervisor de ensino, uma vez que não é possível a este agente, fugir das regras, estatutos, regulamentos e leis que lhe são impostas no exercício do seu cargo.

Destaca-se ainda entre as opiniões destes supervisores que, em alguns casos, são seguidas determinações em que nem sempre há a concordância por parte do supervisor de ensino sobre ordens ou orientações, ou mesmo porque entendem não serem adequadas para a realidade da escola, num determinado momento, muitas vezes tendo que acatar e obedecer. Reitera-se a análise citada no parágrafo anterior sobre a necessidade de “um posicionamento crítico, através de um diagnóstico crítico da realidade”, conforme Gomes (2010, p. 287).

Em relação às respostas colhidas, encontra-se a visão de que o supervisor de ensino é o colaborador na implementação das políticas públicas, e que seu trabalho é o de conduzir as escolas e dar conta do modelo educacional proposto pela Secretaria da Educação, que visa garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelos órgãos centrais. Dentro das disposições legais, o supervisor de ensino tem determinações a seguir, mas não lhe pode faltar a visão abrangente, crítica e emancipatória. Complementando a isso, uma das ideias apresentadas nessa questão se refere à necessidade de o supervisor usar de criatividade, ter coragem de inovar e consolidar novas possibilidades, na construção de sua autonomia.

Apesar disso, prevalece a opinião de que a prática do supervisor de ensino é pautada em tarefas a serem executadas junto às escolas, cujas ações são planejadas em conjunto, supervisores de ensino e Dirigente Regional de Ensino. Dessa forma, se por um lado se impõe ao supervisor de ensino certa submissão no exercício de sua função e traz obstáculos para a construção de sua autonomia que é imprescindível na perspectiva de uma orientação para a emancipação, por outro lado, há possibilidades de, a partir do trabalho conjunto, desenvolver ações coerentes junto às escolas, de forma crítica em relação à realidade educacional.

Neste sentido, no Capítulo 2, com base nas considerações de Chede (2014), sobre a construção histórica do supervisor de ensino, antigo inspetor escolar, verifica-se que, ao mesmo tempo em que havia ênfase na atuação individual, também se vê a inegável possibilidade do conhecimento da realidade local das escolas por parte deste profissional, a partir de sua concepção de mundo e de homem, poderia assim, representar ou propagar valores comprometidos (ou não), em diferentes intensidades, com processos de transformação social.

Na mesma perspectiva, as respostas de cinco outros supervisores de ensino, mantêm o mesmo entendimento. Ou seja, ser possível atuar dentro de uma perspectiva de autonomia, uma vez que acredita ser necessária uma “autonomia determinada”, ou seja, o supervisor de

ensino, ao atuar junto a suas escolas, carrega consigo ideologias e convicções próprias, sendo balizadas pelo seu pensar e pelo seu fazer, embora seja compelido a corresponder com as concepções das instâncias superiores. Ainda, encontramos entre os referidos supervisores de ensino a crença de que a autonomia se dá após conhecer e refletir sobre o seu papel, do que é ser supervisor de ensino. Atuar com autonomia é agir com uma postura crítica e dialógica, isto é, “escutar” as demandas das escolas e propor novas ações aos diferentes atores que a compõe.

Consonante a essa ideia, identificou-se entre os respondentes a opinião de que a experiência vivenciada no cotidiano escolar, a discussão com o grupo de supervisores de ensino e as sessões de estudo junto ao sindicato Apase auxiliam para uma atuação mais consciente do trabalho que o supervisor de ensino deve exercer frente às demandas da escola, que seja de forma autônoma, atendendo a realidade e o perfil da escola e da gestão escolar, bem como as necessidades pedagógicas e administrativas e os resultados educacionais apresentados, procurando não ferir os princípios legais que fundamentam seu trabalho. O supervisor de ensino, nesta concepção, julga ter autonomia para definir e traçar as estratégias de saneamento com a equipe escolar, o acompanhamento e o estabelecimento de uma relação profissional e de confiança, colocando-se em disposição para atender e escutar a equipe e comunidade sempre que for necessário.

Neste sentido, Arroyo (1981, p. 198) ressalta que se trata de o supervisor encontrar a função social e política da própria escola no contexto mais amplo e dinâmico, e a correlação de forças sociais que existe em nossa sociedade e, “encontrando sua própria função junto com a escola, o supervisor de ensino estará a um passo de encontrar a sua identidade perante a sociedade brasileira”.

Por outro lado, para a Dirigente Regional de Ensino, se faz necessário ao supervisor de ensino, agir com criatividade para ousar, para ter autonomia, ainda que seja relativa. Segundo a entrevistada, nos momentos de discussão coletiva na Diretoria de Ensino, a autonomia é quase total, pois existem instrumentos embasados e fundamentados para auxiliar as escolas a resolver seus problemas. Ao conhecer a escola em que atua, é possível ao supervisor de ensino ter pleno domínio da situação, dando o suporte necessário, tanto na gestão pedagógica, gestão financeira e administrativa. No entanto, algumas situações, como falta de professores, por exemplo, o supervisor de ensino não consegue atuar por falta de instrumento legal para garantir uma atuação mais severa.

Para a entrevistada, a supervisão de ensino tem que ter essa autonomia, uma vez que atende a linha de trabalho da Diretoria de Ensino, através de um conjunto de ideias, discutidas e decididas coletivamente, o que vai fazer com que cada um atue, mas, com situações vivenciadas por todos e de forma compartilhada. Se o supervisor de ensino tem autonomia ele tem certeza, conforme o grau de preparo, que está no caminho certo, e vai agir satisfatoriamente, dentro daquilo que foi definido como Plano da Diretoria de Ensino. O supervisor de ensino, dessa forma, vai realizar as ações dentro dessa autonomia.

Novamente o que fica bem evidente nas falas de supervisores de ensino e Dirigente Regional é a referência de que o trabalho acaba se fortalecendo quando as atividades são coletivas, refletidas em equipe, direcionando um trabalho a partir do que se define com a participação de todos, para atuar individualmente nas escolas, junto às demandas próprias, a partir do que foi decidido no grupo de trabalho. Tanto a Dirigente Regional quanto os supervisores de ensino compreendem que esse trabalho coletivo dá maior confiança ao próprio supervisor de ensino que se sente credenciado a desenvolver seu trabalho, em “nome da Diretoria de Ensino”.

Mediante a isso, no que tange ao trabalho do supervisor de ensino, verificamos em Marx (2014), mencionado no Capítulo 3 desta dissertação, que o trabalho é visto como criação e autoprodução do homem, apresentando este como um ser que transforma a natureza, ou seja, que é capaz de produzir e de se produzir também, através do trabalho, o qual é inerente à sua própria natureza. Nesta perspectiva o supervisor de ensino seria o produtor do seu próprio trabalho, autor de suas ações, sendo que, no desenvolvimento dessas ações, transforma a natureza, a educação. Mas, ao indagarmos a respeito das ponderações apresentadas, nos cabe perguntar: o trabalho do supervisor de ensino é passível de transformação da natureza de forma individual?

Na busca de responder a este e a outros questionamentos, procurou-se saber qual seria, por parte dos supervisores de ensino, a importância de os gestores escolares atuarem dentro da escola pública por meio da autonomia, (Questão nº 9). Na opinião dos respondentes, o gestor escolar atuar na escola pública numa perspectiva autônoma, é de extrema importância, especialmente no que respeita a gestão pedagógica, administrativa e gestão de pessoas, pois quando o gestor trabalha democraticamente esta autonomia, fica evidenciado em seu trabalho o compartilhamento de ações, gerenciando as relações escolares com vistas ao saneamento dos problemas, propondo, discutindo, levando a equipe e a comunidade escolar a

refletir sobre a sua realidade, os seus resultados e a vulnerabilidade da escola. Oportuniza a formação da identidade da escola, fundamental para se obter o êxito na formação dos alunos.

Sobre esta questão, no Capítulo 2, p. 51, desta dissertação, Moraes (2015, p. 208), aponta para a “[...] consolidação da gestão democrática no interior da escola não como um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações do poder poderá enterrar o avanço do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo. [...]”. Portanto, a autonomia é um processo a ser consolidado, construído e cultivado, entre os atores, nas relações educacionais na escola. Além disso, as dificuldades para o desenvolvimento da autonomia podem se revelar pela postura e conscientização dos sujeitos, nas relações de poder que podem surgir diante das fragilidades na implementação da concepção democrática, pelas condições adversas da organização da escola na atualidade e, por isso mesmo, podem dificultar a atuação dos supervisores de ensino para de fato desenvolver seu trabalho de forma autônoma. A autonomia no trabalho do supervisor de ensino, não se dá de forma individualizada, mas na relação com seus pares, no acompanhamento das escolas de seu setor.

A autonomia não pode ser confundida como sinônimo de “cada um fazer o que quer”, porém, faz-se necessário ocorrer o processo de ação-reflexão-ação, como exercício pleno entre os gestores escolares. A autonomia se faz importante na conquista da identidade da escola, na superação dos problemas. A autonomia implica responsabilidade e o comprometimento com as instituições escolares, Conselho de Escola, APM, Grêmios Estudantis, para que haja a participação e compromisso de todos.

Há a necessidade de se oferecer condições para que os envolvidos no processo educativo possam desenvolver uma mentalidade crítica e participativa frente às demandas diárias, através do desenvolvimento de projetos escolares elaborados coletivamente, que minimizam o autoritarismo e favorecem condições para ações autônomas. De igual modo, faz-se necessário um processo de formação contínua para melhor se preparar para o desenvolvimento de ações que visem à autonomia e que nem sempre os gestores estão preparados, pois podem acabar por fortalecer uma gestão apenas dependente das instâncias superiores.

Outra ideia relevante sobre as respostas recolhidas refere-se à autonomia a ser exercida para o desenvolvimento da independência e da liberdade para tomar decisões, mas com responsabilidade e pensando no bem da coletividade. Dessa forma, é imprescindível que

a gestão democrática seja construída, para que a escola seja de qualidade. Envolver toda a comunidade nas decisões, para que sejam corresponsáveis pelo processo educativo, garantindo que o ensino e a aprendizagem se façam com qualidade. Esta qualidade é o principal indicador de autonomia.

Dentro dessa perspectiva de auxiliar os gestores no desenvolvimento do trabalho com autonomia, a Dirigente, em entrevista, enumerou algumas ações que tem valorizado em seu trabalho na Diretoria de Ensino. Argumentou que procura desenvolver um trabalho para dar suporte às escolas, realizando uma atuação nas áreas de formação pedagógica, administrativa e financeira para que todos possam ter o conhecimento, e ainda, poder instrumentalizar as escolas, buscando nas orientações técnicas favorecer as equipes a realização de um trabalho com sucesso, além da ênfase na gestão de resultados. Na entrevista afirma acreditar ser democrática, procurando, após a discussão de determinado assunto, chegar a um consenso para que em cada escola os diferentes supervisores orientem a escola para a busca da vivência de uma autonomia e também de acordo com as decisões que foram decididas no grupo.

A Questão nº 7, passa pelo seguinte questionamento: “Como o Supervisor de Ensino orienta sua prática no acompanhamento da escola numa perspectiva de orientação para a emancipação?” Orientação para a emancipação, conforme Adorno e Horkheimer no Capítulo 3, p. 63 desta pesquisa, é um dos princípios que representam a perspectiva pela busca da superação das dificuldades, com vistas à humanização, a partir do diagnóstico do tempo presente e o comportamento crítico. Nesse sentido, a referida questão buscou evidenciar como os supervisores de ensino entendem orientar sua prática de acompanhamento junto às escolas, numa perspectiva de orientação a essa mesma superação.

As respostas dos supervisores de ensino a essa questão demonstram que seu entendimento se caracteriza pelo auxílio para que a escola desenvolva um novo olhar sobre sua prática, orientando-a para a construção da autonomia, através dos conhecimentos, articulando todos os envolvidos. Faz-se necessário, conforme os respondentes, que a escola respeite a prática social em que os estudantes estão inseridos, procurando conhecer sua realidade em sua totalidade, oferecendo-lhes ferramentas que possam propiciar mudanças significativas pela própria postura intelectual.

Os entrevistados afirmaram que, quando o supervisor de ensino compreende que a educação é capaz de desvelar a realidade e promover a consciência crítica dos educandos, ele

acredita que o trabalho da equipe tenha a missão de oferecer instrumentos teóricos e práticos que os levem à ampliação de sua compreensão sobre a realidade social para poder modificá-la, ou seja, buscar o coletivo do trabalho em equipe para a formação de todos os envolvidos no processo educacional. Ainda argumentaram que, o diálogo é o motivador de renovação de ideias, infundindo coragem para mudar o que for necessário, trocar experiências entre escolas, assumir postura empreendedora e fazer do trabalho um ato de criatividade. Outro ainda cita a emancipação como “ser responsável pelas suas próprias ações”, procura assim orientar suas escolas a tomarem decisões com base nas legislações vigentes, de forma reflexiva e coletiva, tendo um fundamento teórico que fortaleça sua decisão.

Em uma das respostas, um dos respondentes cita que o supervisor de ensino é o “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”, ou seja, um profissional que propicia a articulação entre todos os envolvidos no processo educacional. Ainda há a consideração de que a prática emancipatória é fruto da formação do supervisor de ensino, além de seus princípios e valores para transformar, crescer e cumprir seu papel numa prática reflexiva e dialógica.

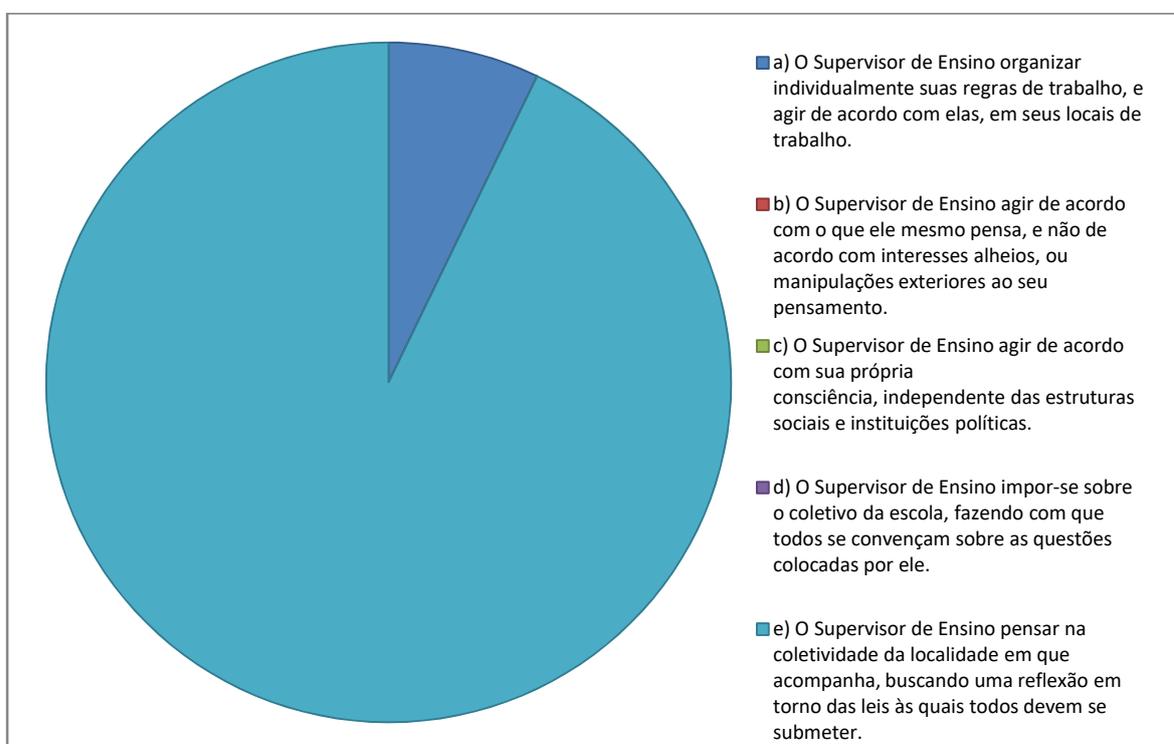
Encontramos, ainda, a argumentação de que para conduzir o trabalho pela emancipação, o supervisor de ensino deve levar em conta as demandas da escola, como a formação da equipe gestora e funcionários, ou ainda o acompanhamento e a formação aprofundada. Um dos supervisores de ensino cita o projeto da “Gestão Democrática”, que ocorreu ao longo do ano letivo de 2017, nas escolas estaduais de São Paulo, como uma oportunidade para realizar vários desdobramentos que venham melhorar a autonomia das escolas.

Por fim, na Questão 10, com o objetivo de compreender a visão que o supervisor de ensino tem sobre o que fortaleceria sua atuação junto às escolas, foram elaboradas cinco alternativas, quais sejam: a) o supervisor de ensino organizar individualmente suas regras de trabalho, e agir de acordo com elas, em seus locais de trabalho; b) o supervisor de ensino agir de acordo com o que ele mesmo pensa, e não de acordo com interesses alheios, ou manipulações exteriores ao seu pensamento; c) o supervisor de ensino agir de acordo com sua própria consciência, independente das estruturas sociais e instituições políticas; d) o supervisor de ensino impor-se sobre o coletivo da escola, fazendo com que todos se convençam sobre as questões colocadas por ele; e) o supervisor de ensino pensar na

coletividade da localidade em que acompanha, buscando uma reflexão em torno das leis às quais todos devem se submeter.

O resultado colhido sobre a ideia do supervisor sobre o que fortaleceria sua atuação junto às escolas, representou em sua grande maioria o item e, conforme retratado no Gráfico 7, a seguir, ou seja, “o supervisor de ensino pensar na coletividade da localidade em que acompanha, buscando uma reflexão em torno das leis às quais todos devem se submeter.” Neste sentido, fica evidenciado mais uma vez como os supervisores de ensino valorizam muito o trabalho coletivo, e que este não deve pensar isoladamente a partir de interesses alheios e nem com sentido de manipulações exteriores ao seu pensamento.

**Gráfico 8** - O que fortaleceria a atuação do supervisor de ensino junto às escolas.



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora a partir dos dados dos questionários aplicados aos supervisores.

A Dirigente Regional de Ensino, em suas respostas, demonstra valorizar o trabalho em equipe, assim como os supervisores de ensino, especialmente nos momentos de reunião para discussão dos assuntos pertinentes, para se chegar a um consenso. Pois o supervisor de ensino é aquele profissional da Diretoria de Ensino que vai à escola para realizar os acompanhamentos necessários. Segundo ela, o supervisor tem a autonomia necessária, pois segue representando aquilo que foi definido em equipe, com ideias comuns, passando por

consenso. Para a Dirigente, a autonomia, neste caso, representa a forma como os representantes, no caso os supervisores de ensino, irão atuar junto à escola.

Durante a entrevista, a Dirigente procurou deixar claro que busca ser democrática, pois, segundo ela, orienta os supervisores de ensino, dando-lhes a autonomia necessária dentro do que foi discutido no coletivo entre os pares, em reunião semanal com a Dirigente Regional, para que possam acompanhar a escola, com credibilidade, de acordo com o que foi decidido no grupo. A autonomia não é algo que brota individualmente, mas sim a partir da discussão, reflexão e análise de situações é que vai fazer que se tenha o conteúdo mais eficaz e necessário para aplicar nas escolas e com autonomia.

## **5 PERCURSOS DO TRABALHO E POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DO SUPERVISOR DE ENSINO**

### **5.1. Espaços de trabalho e exercício da autonomia do supervisor de ensino**

A ideia central defendida nesta pesquisa, *Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino*, reside na constatação de que o profissional sujeito desta investigação possui uma autonomia relativa, levando-se em consideração a realidade educacional e a análise dos dados colhidos até aqui. Apesar disso, as possibilidades estão justamente na construção de caminhos de superação das situações arbitrárias e desconectadas e no enfrentamento das contradições que surgem no interior do sistema educacional.

A autonomia relativa se explica, como já apresentado ao longo desta dissertação, pelo caráter de sua atuação fortemente marcada pelos condicionamentos legais, estrutura rígida das instituições e as imposições vindas dos órgãos centrais, de forma verticalizada, nem sempre retratando interesses da localidade. Observa-se que o supervisor de ensino busca garantir sua autonomia, especialmente, junto aos aspectos pedagógicos em que, no acompanhamento do trabalho escolar, tem oportunidade de apoiar os gestores nas decisões a serem tomadas e nas orientações sobre legislação e processos educacionais.

À luz dessa premissa e analisando a relação autonomia e trabalho do supervisor de ensino e os dados colhidos nesta pesquisa, a percepção que se tem é a da existência de espaços possíveis para o seu exercício, em que este possa realizar suas funções autonomamente, na perspectiva da realização deste trabalho enquanto autoprodução e criação humana, conforme encontramos em Marx, cujos pressupostos teóricos nos desafiam a pensar como a relação se configura na sociedade e no exercício da ação supervisora.

A partir de um olhar em torno de seu fazer pedagógico, verificamos que a realidade da escola está envolvida em grande complexidade e que são apresentadas situações nas quais a legislação nem sempre se caracteriza como solução de problemas vivenciados na prática, como já mencionado no Capítulo 2. Por outro lado, o supervisor de ensino, é em certas situações, considerado como uma pessoa que não apoia o trabalho da escola e sim como profissional estranho à sua realidade, apenas com intenções de punir os que estiverem em desacordo com as propostas, gerando em muitos casos insegurança, medo, desconfiança e afastamento.

Conforme Arroyo, 1982, p. 28, muitos desses especialistas, supervisores, sentem-se como corpos estranhos frente às escolas, pois não encontram seu “lugar funcional no processo educativo”. O supervisor de ensino, muitas vezes, visto como uma ameaça ao controle administrativo do diretor ou, “[...] rejeitado pelos docentes como representante do poder como restrição a sua autonomia, o supervisor está à busca de sua identidade.”

Parece que essas categorias de profissionais da educação, consagradas na Lei 5.692/71, sentem necessidade de descobrir-se em sua prática como educadores, e precisam demonstrar algo que não parece ser tão evidente – se assim fosse porque tanta preocupação em mostrá-lo? – que apesar de terem nascido para controlar e fiscalizar a educação escolar e os docentes, o diretor, inspetor, orientador ou supervisor podem ser educadores (ARROYO, 1982, p. 28).

Neste mesmo sentido, Celestino Silva Júnior (1997) esclarece que o supervisor de ensino sempre foi concebido “como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada” a um projeto militarista-tecnocrático que tinha o objetivo de controlar a nação em especial, no âmbito educacional que repercutia diretamente no desenvolvimento da consciência política do povo brasileiro. De acordo com o autor, apenas mais recentemente a supervisão de ensino passou a emitir sinais de questionamentos a respeito desse papel reprodutivista e cumpridor de tarefas, sendo sua função objeto de discussões e busca de novos rumos.

Em sua visão, o supervisor de ensino foi um dos agentes utilizados historicamente no processo de controle do Estado sobre as práticas educacionais, curriculares, sendo, portanto, “controlador” nos processos educacionais desenvolvidos, mas, também, “controlado”, através das ações do Estado sobre a educação vigente.

Esta foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após seu nascimento. Mas as pessoas e as instituições crescem, interrogam-se e interrogam suas circunstâncias. É possível não ser autoritário? É possível ser educador e autoritário? Por que não ser solidário? É possível ser educador sem ser solidário? As perguntas foram crescendo de tom e mudando de direção. Aos poucos o supervisor foi se integrando ao clamor do povo e dispondo-se à participação no debate educacional que se estabelecia. O supervisor/educador foi se dando conta de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele a distribuisse aos professores que só poderiam conhecê-la por seu intermédio; o supervisor/educador foi descobrindo, tal como Guimarães Rosa, que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”; o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a quem a mensagem pudesse ser apresentada. De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco

prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 61).

Essa importante constatação nos mostra que o supervisor de ensino tem modificado seu perfil ao longo dos anos junto às escolas e no desenvolvimento de suas funções. No trabalho, nas Diretorias de Ensino, ainda que não se apresente na totalidade dos profissionais de suporte pedagógico, há supervisores de ensino com esse perfil questionador em relação às ações a serem implantadas e às decisões tomadas de forma verticalizadas, na relação órgãos centrais e escolas, sem ao menos apresentarem uma proximidade de adequação à realidade escolar.

A preocupação com a identidade do supervisor junto à escola é mais uma identidade sócio-política, que Arroyo (1982, p. 29) define como a necessidade em “responder as demandas que chegam dos setores que buscam um novo modelo de sociedade para o Brasil”, que é, em certa medida, o objeto de estudo desta pesquisa, se as demandas das unidades escolares são enfrentadas pelos supervisores, mesmo, sendo muitas vezes, subordinados às determinações do sistema de ensino. Ressalta o autor que, se trata, de encontrar a função social e política da própria escola no contexto mais amplo e dinâmico, e a correlação de forças sociais que existe em nossa sociedade. Enfrentando essa premissa, o supervisor de ensino estará a um passo de encontrar a sua identidade perante a sociedade brasileira.

Essa identidade deverá ser encontrada no processo educativo, na arte de ensinar, articulando e socializando os conhecimentos acumulados, colocando-os a serviço “da conquista da cidadania e da autodefesa das camadas sempre excluídas da instrução”. (ARROYO, 1981, p. 35). É participar do movimento de construção de um novo processo educativo em que todos têm espaço, através da superação e busca de novos espaços para todos.

A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias pré-estabelecidos, dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; e em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e autonomia do docente e dos estudantes (ARROYO, 1981, p. 35).

Cumprindo ao supervisor de ensino, por conhecer a realidade das escolas de seu setor, a partir de suas visitas rotineiras, analisar criticamente e apoiar as equipes escolares na implementação das políticas públicas, para que o trabalho pedagógico busque cada vez mais um viés coletivo entre todos os seus responsáveis. Os próprios especialistas, supervisores de

ensino, têm buscado redefinir sua prática, buscando a dimensão educativa de sua função. No entanto, “[...] é oportuno lembrar que o caráter controlador da supervisão não está na forma de supervisionar mais ou menos autoritária, diretiva ou democrática, mas é inerente à divisão do trabalho em que as especializações se inserem” (ARROYO, 1981, p. 36)

No que concerne à superação dessa dimensão de controle, autoritária e diretiva, esta só se dará, segundo o autor, com a separação entre trabalho de decisão-criação e trabalho de execução, muito presente no campo educacional. A participação, o trabalho coletivo, a organização do trabalho pedagógico entre os docentes, a autonomia na organização do trabalho, são estratégias que podem surtir o efeito contrário ao perfil do supervisor controlador, autoritário e diretivo. O que Arroyo (1981) questiona não é a negação da supervisão de ensino, mas, a mudança “por um novo papel a serviço e em defesa da criatividade individual e coletiva de educadores e educandos”. (ARROYO, 1981, p. 36)

Em seu texto *Educação, o Sonho Possível*, Paulo Freire enaltece a importância da percepção do educador, mas fala especialmente ao supervisor de ensino afirmando sobre a “[...] existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos” (FREIRE, in: Brandão, 1982, p. 100), ou seja, espaço a ser construído e reconstruído, em que o trabalho coletivo seja privilegiado, o conhecimento seja socializado e a criatividade seja oportunizada. Essas ideias foram apresentadas no III Encontro Nacional de Supervisores da Educação, realizado em Goiânia entre 20 e 25 de outubro de 1980.

Buscar superar a ingenuidade que por certas vezes vicia o olhar do educador e do supervisor de ensino, que está inserido na realidade concreta. E o supervisor de ensino tem papel extremamente importante na construção desses espaços, em que a escola e os educadores possam partilhar seus anseios e suas dificuldades, sendo estes, elementos de apoio às equipes escolares, para superação dos obstáculos que vão surgindo em seu fazer pedagógico.

Seria possível, a partir do Plano de Trabalho que a Diretoria de Ensino constrói certa autonomia para construir, conjuntamente com os diferentes Centros e Núcleos, com o papel de organização coordenado pelo Dirigente Regional, os Supervisores terem um papel dinamizador neste processo? Sabe-se que os supervisores de ensino são os que mais conseguem identificar esses espaços que Paulo Freire sugere como espaço a ser ocupado, nos limites e possibilidades de realização do “sonho possível”, pois são os supervisores de ensino,

dentre todos os demais profissionais das Diretorias de Ensino, que conhecem a dimensão do espaço escolar e suas contradições.

E avaliar essa prática não como quem fica de fora dela para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela. Só assim eu acho que 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. 94).

Num espaço de tantas contradições há a necessidade de se constituir equipes escolares coletivas na escola, e o supervisor de ensino deve contribuir para que esta construção se estabeleça e que a escola possa desenvolver seu papel na condução do trabalho educativo tendo como referência a sua comunidade. O supervisor de ensino, como todo educador, deve acreditar e dar o espaço aos sonhos possíveis. Paulo Freire identificou exatamente esses sonhos, que são possíveis, e nos ensinou a buscá-los com a clareza necessária. Na escola não pode deixar de existir aqueles que sonham, num espaço de tantas contradições, deve haver o lugar para os sonhos possíveis, abrigado por educadores que acreditam e dever haver,

[...] um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. [...] Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis. [...] quando eu digo sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual. [...]

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos (FREIRE, in: Brandão, 1982, p. 99-100).

O que há de possível é pensar numa educação diferente como Freire nos apresenta, que o lugar do “sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora” (FREIRE, in: Brandão, 1982, p.100). A educação tem a ver com a utopia, mas uma utopia atingível, realizável, que vai da denúncia ao anúncio, que vai da denúncia de uma sociedade exploradora ao anúncio de uma sociedade construída com espaços para a vida em sociedade.

E finalizamos, com uma frase com a qual Paulo Freire instiga aos educadores para pensar: “Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.” (FREIRE, 1982, p. 101)

A presente pesquisa busca refletir como esses espaços de sonhos possíveis se configuram na prática da supervisão de ensino na realidade da Diretoria de Ensino de

Itapetininga, junto às escolas, a partir do desenvolvimento do seu trabalho e com base na autonomia anunciada até aqui, em que, dadas as condições materiais a que são sujeitos na operacionalização do seu cargo, acaba por se tornar trabalho alienado. Com seu fazer pedagógico é possível buscar a emancipação a partir do desenvolvimento da consciência crítica necessária à formação dos sujeitos com os quais trabalha diretamente na escola?

## **5.2. Da denúncia ao anúncio: de trabalho alienado a trabalho e emancipação**

Neste tópico, buscamos, a partir da denúncia apresentada sobre a desumanização no trabalho em decorrência à organização econômica e social, em que se insere o sistema capitalista, do qual se estrutura todas as relações na sociedade, inclusive a educação, passar ao anúncio da construção de uma nova ordem em que a emancipação possa se configurar norteador de ações e projetos de alcance de uma atuação mais adequada a realidade do supervisor de ensino.

Para apoiar esta reflexão, tomamos por base concepções dos supervisores de ensino sobre os temas trabalho, autonomia e a relação existente entre os dois tópicos. Observamos, entre as respostas fornecidas, vários elementos que oportunizaram a reflexão em torno das indagações que se realizam nesta pesquisa.

Identificamos nas concepções dos supervisores de ensino pesquisados, que trabalho significa “[...] um esforço, uma atividade produtiva” (supervisor 1), uma ação que “[...] dignifica e diferencia o homem, torna-o humano” (supervisor 2). Ainda que “[...] trabalho é uma atividade mental/intelectual e física desempenhada pelo homem com finalidades preestabelecidas” (supervisor 3) e também “[...] fonte de independência financeira, de auto-suficiência, de auto-estima, de satisfação pessoal e de realização” (supervisor 6). Em suas ideias podemos encontrar concepções de que o trabalho pode tanto emancipar como alienar, pois no sistema capitalista o homem vende sua força de trabalho e em troca recebe os subsídios para a sua sobrevivência.

Essas concepções estão relacionadas, em certa medida, com a pesquisa bibliográfica apresentada no Capítulo 3 desta dissertação, a partir do referencial teórico de Marx, sobre trabalho, pois, ao reconhecê-lo como ação produtiva do homem, é capaz de intervir na natureza, a partir de uma atividade vista como produção humana e produto de sua força de trabalho, que aprofundamos na perspectiva da emancipação e não da alienação dos sujeitos.

O trabalho pode tanto emancipar como alienar. Esta contradição é descrita no livro, *O que é alienação?* de Wanderley Codo (1985).

(...) todo o seu cotidiano na fábrica será determinado por norma que você ignora, elaboradas por pessoas que você também desconhece, visando a atender objetivos que, para variar, estão obscuros. Toda essa estrutura produtiva da qual você faz parte se apresenta como um ser independente de você estranho e ameaçador (CODO, 1985, p. 16).

Em uma análise mais aprofundada dos estudos até aqui apresentados, concluímos que o supervisor de ensino é um trabalhador atuante no meio educacional, o qual se insere na sociedade capitalista, cuja organização social se dá também numa relação entre capital e trabalho. Dessa forma Codo, 1985, p. 19 afirma que “(...) no trabalho, organizado na sociedade capitalista, ocorre uma ruptura, uma cisão, um divórcio entre o produto e o produtor, o trabalhador produz o que não consome, consome o que não produz”.

Embora o supervisor de ensino não esteja diretamente ligado a uma linha de produção fabril propriamente dita, seu trabalho pode facilmente cair na rotina alienante, através da coisificação de seu fazer, sem possuir uma visão conjunta de todo o processo pedagógico em que atua, devido a falta de compreensão de todos os caminhos pelos quais passam suas orientações, pois a relação que deveria existir entre trabalho e autonomia acaba por se caracterizar, na maioria das vezes, apenas como um cumprimento de regras burocráticas e normas jurídicas, determinadas pelas instâncias superiores.

A falta de consciência do processo do seu trabalho e a incompreensão sobre as exigências impostas produzem no trabalhador, supervisor de ensino, a negação de si mesmo, que,

Nessa negação de si, você se transformou numa coisa que você produz, você passa a ser a coisa e a coisa passa a ser você. O seu produto independente, rompido, separado da existência do produtor, passa a ter vida independente; por outro lado, você, produtor, se transforma em mercadoria igual à qual foi vendida na loja. Opera-se, portanto, uma dupla negação (CODO, 1985, p. 30).

Trabalho alienado em Marx (1964) se caracteriza por ser intrínseco ao sistema capitalista, de forma que a organização econômica da sociedade leva cada vez mais o trabalhador a toda uma condição de opressão. Pela alienação, o trabalhador não se identifica mais com o produto do seu trabalho, bem como não se enxerga pertencente à espécie humana. A superação do trabalho alienado é a condição de possibilitar a superação de um sistema que impede o desenvolvimento do ser humano.

Nos estudos referentes à *Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo*, realizados por Ricardo Santos da Luz<sup>11</sup>, encontramos argumentações do autor de que Marx fez a sua crítica sobre trabalho alienado no século XIX. Devemos, portanto, buscar uma compreensão em torno da atualidade do conceito de trabalho alienado e ainda verificarmos em que medida esse conceito está relacionado com o atual estágio do capitalismo.

O conceito de trabalho alienado é um dos mais caros ao pensamento de Marx e, embora tenha surgido já no início de suas reflexões acerca da estrutura que sustenta o capitalismo, aparece também na sua obra de maturidade. É um conceito-chave para compreender a argumentação marxiana a respeito das relações que se dão, na forma capitalista de produção, entre o trabalho e o capital. Mas, também, mostra em que medida o próprio trabalhador se relaciona com o seu trabalho, consigo mesmo e com os demais seres humanos (LUZ, 2008, p. 22).

Segundo o autor, Marx entende que trabalho e ser humano estão em relação recíproca de produção, visto como uma relação de produção e autoprodução. No entanto, este pode, no sistema capitalista, tornar-se um instrumento de opressão e desumanização do próprio homem. Ou seja, “[...] o trabalhador, ao trabalhar, ao invés de libertar-se, torna-se escravo do seu trabalho, possuindo com ele uma relação de estranhamento, e reconhecendo nele algo que o oprime, que o fatiga e a que é obrigado a recorrer, tão-somente, para garantir a sua sobrevivência” (LUZ, 2008, p. 31)

Nas relações do sistema capitalista, o homem torna-se mercadoria de troca, pois seu trabalho, transformado em produto, é utilizado para o próprio desenvolvimento desse sistema. Neste contexto, o trabalho do supervisor pode facilmente se transformar em uma mercadoria a mais, utilizado apenas como sustento, e este, alheio às decisões tomadas, torna-se cumpridor de tarefas para a manutenção do sistema, pela ideologia, visto que a educação é uma entre outras instâncias consideradas como Aparelho Ideológico do Estado - AIE, conforme as teorias de Althusser, identificadas em Saviani (1982).

Em seu livro *Escola e Democracia* o autor argumenta que,

O conceito “Aparelho Ideológico de Estado” deriva da tese segundo a qual “a ideologia tem uma existência material”. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais (SAVIANI, 1982, p. 26).

---

<sup>11</sup> Ricardo Santos da Luz defendeu Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o tema Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo, 2008, Porto Alegre, serviu de base para os estudos sobre Trabalho alienado.

Portanto, de acordo com essa visão, a educação está a serviço da manutenção de um sistema, o sistema capitalista e a escola se “[...] constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”, conforme Saviani, 1982, p. 27, sendo que, o supervisor, por nem sempre compreender claramente sua função e o desenvolvimento desse processo, por falta de consciência crítica, acaba mais por colaborar com sua manutenção que ser um elemento crítico nesta realidade.

Podemos dizer, então, que há uma intenção, no âmbito da educação e da sociedade, de que seus agentes possam colaborar com essas ações, na medida em que realizam suas atividades, seja o supervisor em sua ação supervisora, seja o docente na escola ou o diretor nas atividades de gestão escolar, pois a escola também cumpre seu papel na formação de futuros cidadãos que atuarão no mercado de trabalho, e que darão a sustentação às bases do sistema capitalista.

Na visão dos supervisores de ensino é possível apreender, que trabalho “[...] pode tanto emancipar como alienar, e nós como educadores, tentamos atuar como emancipadores, porém, nem sempre com sucesso” (supervisor 2). Apreendeu-se, ainda, outro entendimento de que no sistema capitalista “[...] o homem vende sua força de trabalho em troca de subsídios necessários para a sua sobrevivência” (supervisor 3) e que o trabalho “[...] é uma atividade consciente, exercida pelo ser humano, constituindo-se em uma ação prática ou intelectual, criativa ou não, que modifica de alguma forma a sociedade. Implica a mobilização de conhecimentos, da inteligência e da capacidade de realizar algo. É normalmente uma ocupação remunerada para que as pessoas tenham suas necessidades de sobrevivência supridas” (supervisor 7). Encontramos, também, a afirmação de que (...) “[...] trabalho é toda atividade humana, seja ela física e/ou intelectual, desenvolvida dentro de uma sociedade, por meio do qual contribuimos com nossos esforços e saberes no sentido de alcançar um objetivo, meta ou resultado para a instituição ou empresa a qual prestamos nossos serviços e do qual adquirimos o nosso sustento.” (supervisor 10)

Percebemos no entendimento dos supervisores de ensino uma visão de que o trabalho apresenta-se sob essas duas possibilidades: de construção e de alienação. Em Marx encontramos a ideia de que,

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em

oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 1964, p. 160).

Visto assim, o trabalho do supervisor de ensino torna-se um fim em si mesmo, como um meio de subsistência, ao qual recorre para a garantia de sua sobrevivência, como também em relação aos trabalhadores de forma em geral. Acaba por ser resultado de suas capacidades humanas, mas também, algo estranho a ele, quando suas tarefas são executadas sem a criticidade necessária e como condição de criação, visto que acaba faltando na execução deste trabalho a identificação com o que acredita ser de fato transformador na escola e na sociedade. Por isso, a desumanização e a opressão do trabalhador, pois, da mesma forma, os objetos produzidos não pertencem ao trabalhador e a ele são estranhos. O trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, e os toma como algo que o ultrapassa em valor. Por isso, torna-se um servo do seu próprio trabalho, dentro daquilo que produz.

Contrário a isso o trabalho enquanto humanização se torna totalmente livre quando, a partir deste, o homem consegue realizar suas funções vitais enquanto ser humano, que na maioria das vezes, acabam por se constituir como finalidade última do homem. Entendemos assim que a alienação no trabalho se dá de forma caracterizada e também pela “alienação do ser humano em relação à sua espécie, ou seja, enquanto trabalhador, não se reconhece enquanto ser social.” (LUZ, 2008, p. 41)

No trabalho considerado alienado, a atividade humana deixa de ser uma atividade criativa para tornar-se tão-somente um meio para garantir a satisfação das necessidades vitais do ser humano. O trabalho deixa de ser aquela atividade pela qual o homem transforma a natureza e é transformado por ela, para ser unicamente um meio de sobrevivência. Dessa forma, fica prejudicada a vida genérica do homem, uma vez que deixa de ser construtiva, especialmente na educação em que os agentes educacionais, entre eles o supervisor de ensino, desenvolvem práticas pedagógicas que devam auxiliar no desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade da educação para todos. Estando alienado, o homem não se reconhecendo a si mesmo, “não se reconhece enquanto humano no ato da produção, também não verá humanidade nos outros homens. É que o critério, a partir do qual ele vê os outros homens, está na sua própria condição de estar alienado de si mesmo.” (LUZ, 2008, p. 43)

O trabalho alienado é intrínseco ao sistema capitalista de produção, o que faz com que haja outros desdobramentos na sociedade. Dentre eles, está a propriedade privada que representa o substrato material que torna possível essa forma de organização da sociedade.

Assim, o trabalho alienado e a propriedade privada estão em uma relação dialética, a qual permite o aprofundamento da dominação presente no capitalismo e com isso, a divisão do trabalho que surge pela alienação, e tem como consequência a desumanização do trabalhador.

Dessa forma, o trabalhador e, por que não dizer, o supervisor de ensino, à medida que executa tarefas repetitivas e fracionadas, faz com que não encontre a compreensão necessária do processo educativo. Acaba, dessa forma, por desempenhar uma função sem caracterização de desenvolvimento das capacidades humanas. Também, o trabalho alienado é a equiparação do trabalhador a uma mercadoria como outra qualquer. Uma vez que, no capitalismo, este é considerado um simples meio para atingir as finalidades do sistema, o desenvolvimento das potencialidades humanas está em segundo plano.

Essa questão fica evidenciada, nas falas dos supervisores de ensino quando não encontram sentido em normas e determinações do sistema a que estão sujeitos, no desenvolvimento de ações que, na verdade, não vêem sentido para a realidade da escola. Assim, o trabalhador somente é visto enquanto força de trabalho, que pode ser comprada, vendida ou mesmo descartada, conforme as necessidades de produção do sistema e o supervisor de ensino representa apenas mais um no desenvolvimento da engrenagem da educação, mas que, pode fazer a diferença quando seu trabalho e sua rotina são discutidos no coletivo, entre os supervisores parceiros e a Dirigente Regional, ao traçar um plano de trabalho mais bem adequado à realidade que vivenciam, prolongando essa reflexão também junto aos educadores nas escolas em que atua.

Arroyo (1985) já denunciava que,

O serviço da supervisão tornou-se extremamente complexo e hierarquizado: equipes centrais que elaboram os esquemas globais de supervisão e atuam junto aos coordenadores regionais e das delegacias que por sua vez dão diretrizes aos supervisores de unidade, que por sua vez dão diretrizes e controlam os docentes e alunos. É uma rede sofisticada de controle e coordenação articulada a nível nacional, central e regional e escolar, e um fluxo de diretrizes, informações, processos de acompanhamento e avaliação de formulação e reformulação de currículos que caem sobre o professor, materializados pelos serviços de supervisão. Tudo para garantir que o ato da docência direta, na relação professor-aluno seja executado de acordo com os objetivos pré-estabelecidos a nível nacional e estadual. Como transformar esse serviço tão sofisticado de supervisão em uma ação educativa? (ARROYO, 1982, p. 106).

Poderíamos nos remeter ao mesmo questionamento nos dias atuais com essa forma de controle, que tem suas raízes históricas nos sentidos da supervisão de ensino e que se faz

presente, pois não conseguimos nos livrar de amarras tão presentes em nossa função e temos muito arraigadas as ações de controle, de fiscalização em que fomos pensados no passado.

Ao buscarmos uma compreensão maior sobre o tema autonomia, para apoiar as discussões que se seguem, procuramos analisar os que os supervisores de ensino compreendem sobre o tema. Identificamos que estes caracterizam autonomia por ser a “[...] capacidade que alguém tem de agir pelos próprios meios. Significa liberdade do indivíduo no tratamento de questões pessoais no âmbito do trabalho na tomada de decisões de forma racional, sem depender de outros” (supervisor 1); “[...] capacidade geral de decisão, independência na tomada de decisão, sem amarras ou mudanças, porém pautando-nos na ética que deve permear nossas atribuições” (supervisor 2); “[...] capacidade que o indivíduo tem de autogoverno e de autogestão das práticas e ações, intenções e ideários” (supervisor 3); “[...] é ter liberdade para atuar e propor situações assertivas” (supervisor 4); “[...] promoção da liberdade de decidir e de ter independência” (supervisor 6); “[...] é ter liberdade de opinião, ter a condição de poder decidir. É o pensar e o fazer autônomos. É a liberdade de escolha, de atuação.” (supervisor 7); “[...] é ter a possibilidade de decidir as melhores formas de resolver as situações enfrentadas, utilizando-se de estratégias de resolução adquiridas através das experiências vividas e dos estudos realizados” (supervisor 8); “[...] capacidade de refletir e tomar decisões frente a situações apresentadas com responsabilidade, conhecimento técnico e experiência, quanto maior a experiência, maior a autonomia” (supervisor 9); “[...] a capacidade de o indivíduo, a partir de suas crenças, valores e objetivos, tomar decisões. Seria a possibilidade de fazer escolhas, responsabilizando-se por elas” (supervisor 10); “[...] ter segurança e conhecimento para tomar iniciativa nos momentos certos como também diante de situações imprevistas” (supervisor 11).<sup>12</sup>

A partir dos dados colhidos nas respostas dos supervisores de ensino, podemos salientar que não há como afirmar que este profissional sempre consiga exercer suas funções pelo princípio da autonomia, o que reafirma a tese apresentada nesta pesquisa. Essa constatação nos mostra que a realização de um trabalho numa perspectiva da autonomia, a partir de um processo de autocriação dos sujeitos, é imprescindível a construção de uma sociedade justa e emancipada. Assim considerado, como o supervisor de ensino pode contribuir com a construção de uma sociedade emancipada a partir do seu próprio trabalho?

---

<sup>12</sup> Dados colhidos no questionário aplicado aos supervisores de ensino, na pergunta: Para você o que significa autonomia? (Apêndice 5).

A relação entre trabalho e autonomia para os sujeitos dessa pesquisa se configuram nas seguintes concepções: “[...] o grau de autonomia no trabalho depende, especialmente, da formação/qualificação do trabalhador (supervisor 1).” Aqui está implícita a questão da formação do supervisor. Conhecer e entender como o sistema funciona e controla nossas ações enquanto trabalhadores poderiam trazer maior consciência sobre as potencialidades e fragilidades, a fim de melhor exercer sua função.

Também, a liberdade para a realização de intervenções no exercício das funções, as decisões sobre mudanças, sobre estratégias a serem utilizadas, implicam participação responsável. Quando essas premissas são colocadas, observa-se a corresponsabilidade no exercício da função do supervisor de ensino.

A crença do supervisor de ensino é forte no sentido de que “[...] autonomia e trabalho não se conversam na realidade, pois em nosso trabalho (supervisão), estamos sujeitos a leis e resoluções que direcionam e induzem a nossa prática, mesmo que muitas vezes não concordemos na totalidade com o que nos é imposto (supervisor 2).” Esta visão é bastante recorrente e podemos observá-la em vários momentos desta pesquisa, inclusive na análise dos dados apresentada no Capítulo 4, p. 89.

Encontramos a concepção de que o supervisor de ensino deve “[...] desenvolver suas funções diárias de forma proativa, como também, quando demonstra condições de propor soluções nas diversas situações que as próprias atividades laborais as exigem” (supervisor 3), e que é uma característica importante, pois encontrar novos caminhos e possibilidades, a partir da realidade, conforme os pressupostos da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, analisados por Gomes, 2010, p. 287, quais sejam, *a orientação para a emancipação e o comportamento crítico*.

Conhecer bem a realidade em que está inserido, bem como as amarras e as contradições existentes, é um exercício necessário ao supervisor, sem o que não é possível trabalhar junto à realidade em que está inserida escola em que atua, e percebemos que, à medida que o trabalho se desenvolve dentro de um contexto legalmente constituído, este profissional analisa melhor as situações podendo propor outras possibilidade de atuação dos diferentes atores do processo educacional.

A premissa de que “[...] a autonomia no trabalho está atrelada às normas e às leis que regem esse trabalho (supervisor 5)”, é recorrente nas concepções dos supervisores. Ter autonomia no trabalho, especialmente, é agir, realizar o que lhe compete de maneira mais livre, ou autônoma, sem desrespeitar a legislação que rege o trabalho em si. Ou seja, há uma

clara compreensão dos limites que a legislação e as normas específicas do sistema educacional impõem ao supervisor de ensino e aos demais profissionais da educação, com a intenção de conter suas ações.

Mas nada, nem ninguém, tira do trabalhador a “[...] capacidade de refletir” (supervisor 11) que se caracteriza por uma ação estritamente humana que ocorre com a construção de novas formas de pensar, ou seja, a capacidade criadora, também encontrada em Marx, sobre a especificidade humana do trabalho. A escolha e a decisão da melhor maneira de realizar o trabalho são determinadas e realizadas pela ação humana.

A experiência aparece como primordial neste processo; a partir dela, os profissionais têm o conhecimento e a clareza que os auxiliará a atuar com autonomia necessária, encarada como segurança em processos e procedimentos a serem seguidos. Nesse caso, a formação do supervisor como ferramenta de preparação para uma atuação autônoma também aparece em destaque, “[...] autonomia no trabalho depende, especialmente, da formação/qualificação do trabalhador. A liberdade, as intervenções no exercício das funções, as decisões [...] implicam participação responsável” (supervisor 1). Além da formação, a competência pessoal também é apontada: “[...] a relação entre trabalho e autonomia se faz presente quando o sujeito tem competências próprias/internas para desenvolver suas funções diárias de forma proativa” (supervisor 3).

Ter iniciativa é no entendimento de um supervisor uma forma de ter autonomia no trabalho, entendendo que “[...] implica ter iniciativa, responsabilidade, capacidade de decisão, possibilidade de falar em nome próprio, bancando erros e acertos” (supervisor 6). O trabalho do supervisor de ensino “[...] é regido por leis que estipulam certas condutas, determinando certo padrão de atuação” (supervisor 8) e a relação se dá na “[...] capacidade de refletir, de escolher e decidir o modo pelo qual determinada ação será realizada” (supervisor 11).

A partir dos pressupostos enumerados acima, com base nas concepções dos supervisores de ensino, partimos para a análise das possibilidades do trabalho como anúncio a emancipação de sujeitos, na efetividade das atribuições da supervisão de ensino. Pretendemos enxergar possibilidade enquanto atuação e visão crítica para além de sua alienação em torno de um trabalho que a escraviza, que a esvazia e que lhe rouba o sentido e a paixão de sonhar e buscar novas alternativas. Arroyo (1982) é um dos autores que nos dá algumas pistas neste sentido. Ele acredita que,

Pretende-se (...) levar os supervisores a acreditar em si mesmos, na riqueza de suas práticas, em vez de se voltar, ingenuamente, à busca de soluções miraculosas em novas reformas vindas de cima ou em novas teorias

importadas ou criadas em laboratórios de pesquisa. Queremos mostrar que a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo de práticas mais comprometidas. (...) A prática de supervisão quanto mais se aproxima do poder e dos processos burocráticos, mais tende a se distanciar da única realidade capaz de questioná-la: a realidade sócio-política trazida, vivida e sofrida pelo educando e pelo educador de base (ARROYO, 1982, p. 106).

Nesta perspectiva, o anúncio para a emancipação no trabalho do supervisor, se assenta nos pressupostos teóricos de Adorno e Horkheimer, quanto às possibilidades de sua atuação profissional, em torno do seu trabalho, considerando a educação para a emancipação, passando pelo diagnóstico do tempo presente, analisando a realidade, sendo que *o comportamento crítico e a orientação para a emancipação* se caracterizam por princípios éticos que deverão guiar as ações dos supervisores de ensino.

Ressalte-se, ainda, conforme Adorno (1985) que emancipação é condição para aqueles que se dedicam à educação. Segundo este autor, a educação só tem sentido se dirigida para a auto-reflexão crítica e que, autonomia significa “ser humano autônomo”, com vistas à superação e como resistências às estruturas injustas da sociedade.

Dessa forma, objetivando uma conclusão, pensamos que o supervisor de ensino deveria buscar oportunidades e seu fortalecimento no âmbito das Diretorias de Ensino, a fim de que suas ações sejam guiadas pela autonomia e pela orientação pela emancipação, quais sejam a formação, o trabalho em equipe, a análise crítica frente às imposições do sistema educacional e a busca pela qualidade da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo oferecer uma reflexão acerca dos princípios que fundamentam a autonomia do trabalho do supervisor de ensino e como este profissional desenvolve sua prática junto às escolas e na Diretoria de Ensino, levando-se em consideração os caminhos já percorridos e as reflexões realizadas por aqueles que atuam nessa função, bem como as publicações sobre a atuação deste na sociedade e, de forma particular, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Para atingirmos os objetivos traçados, investigamos o trabalho do supervisor de ensino, caracterizando o seu local de trabalho, a Diretoria de Ensino e a escola, a forma como essas duas instâncias se estruturam no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e se articulam nas diferentes relações entre os profissionais que compõem esse amplo contexto e, de certa forma, refletir acerca das demandas que surgem frente às atribuições que são legalmente impostas.

Na pesquisa explicitamos a caracterização do supervisor de ensino enquanto profissional, cujo perfil foi construído ao longo do tempo, primeiramente inspetor escolar, passando a ser denominado supervisor pedagógico e, mais tarde, supervisor de ensino, como é chamado até os dias atuais. Sua identidade foi remodelada, atendendo às exigências do sistema educacional. Nossa busca foi a de entender sua trajetória que, de controle e fiscalização, passa a constituir o perfil de um profissional que atua no interior da escola e que auxilia no atendimento das demandas educacionais.

Realizamos por meio de diversas fontes de pesquisa uma retrospectiva histórica, analisando as origens da supervisão de ensino, em que, como inspetor escolar, se constituía como uma referência entre os docentes e ocupava uma posição privilegiada, com um alinhamento direto com as intenções administrativas educacionais, como representante do estado. A legislação sempre esteve presente na sustentação da atuação do supervisor de ensino, como a legitimação da atuação do próprio estado, como um conjunto de normas a ser seguidas.

Verificamos que, ao longo da história, o número de inspetores escolares, e mais tarde, de supervisores de ensino, sempre foi aquém do número de escolas existentes, apresentando, dessa forma, visitas esporádicas, devido à distância das sedes das Diretorias Regionais, e sobrecarga de trabalho dos profissionais. A expansão das redes de ensino por

volta de 1930, trouxe dificuldades ainda maiores, concernentes à produtividade, à eficiência, burocratizando ainda mais as funções do supervisor de ensino.

O distanciamento das escolas em relação às sedes regionais, somado ao número insuficiente de inspetores, resultou na inadequação de muitas práticas, para com o contexto da realidade local, dificultando uma relação mais colaborativa entre os educadores e fortalecendo cada vez mais uma prática de autoritarismo, fiscalização e controle. Mesmo assim, apesar de toda dificuldade causada pela insuficiência do número destes profissionais, o contato do inspetor escolar e hoje do supervisor de ensino, com as demandas da realidade das escolas e suas condições, provocam ao supervisor de ensino questionamentos e reflexões sobre sua própria atuação e sobre o papel das instâncias superiores e suas determinações.

A discussão em torno da formação deste profissional, ao longo da história, passa a ser mais contundente e intencional a partir de 1980, momento em que as iniciativas, ainda que tímidas e tendenciosas ao ideário do estado, trouxeram contribuições para o desenvolvimento das atribuições do supervisor de ensino. As capacitações do sindicato APASE aparecem na pesquisa com grande relevância, por buscarem oportunizar o desenvolvimento do senso crítico a respeito dos processos que envolvem a atuação junto às escolas.

Em meio à construção da identidade deste profissional, a pesquisa também discorreu sobre o aparato legal que acompanhou esse percurso, determinando os diferentes perfis definidos, para o cumprimento da função do supervisor de ensino e que, até os dias atuais, se revelam como norteadores das ações, definidores de comportamentos e de atitudes que guiam a inter-relação com as escolas e com as Diretorias de Ensino.

Na seqüência, caracterizamos o trabalho como objeto de recorrência para suporte de análise da autonomia, sendo que a autonomia do supervisor de ensino no seu trabalho passou a ser o foco de investigação. O tema trabalho foi estudado a partir do referencial teórico dos pressupostos de Karl Marx, buscando nas origens a compreensão de trabalho enquanto autoprodução, criação humana, realização e alienação.

Essa análise nos auxiliou na compreensão do profissional enquanto trabalhador de um sistema educacional que, inserido nos princípios do capitalismo, recebe as influências das formas de produção e exploração da mais valia, da desumanização e da alienação do trabalhador. O supervisor de ensino, na realidade educacional, acaba por tornar-se, em certa medida, sujeito passivo das determinações do sistema.

A autonomia como centro do estudo dessa dissertação mereceu um destaque especial. A partir de diferentes referenciais, pesquisamos o termo e identificamos que o

conceito é polissêmico e que as discussões em torno dele são recorrentes ao longo da história da formação humana, sendo um dos maiores desafios do homem e também “a mais crucial de suas aporias”, conforme Valle e Bohadana (2012). Portanto, refletir sobre a autonomia do supervisor de ensino nos impele a discutir o enfrentamento deste às contradições presentes no sistema educacional, sobretudo na realidade do cotidiano escolar, em que suas atribuições lhe impõem as responsabilidades do cargo.

Dessa forma, buscamos a realização da discussão, vinculando autonomia ao trabalho do supervisor de ensino, que a partir das condições concretas que lhe são oferecidas para exercer suas atividades pelo estado, nas escolas e na Diretoria de Ensino, por meio das imposições legais e determinações do sistema. Essa autonomia, esperada e condizente com o processo educacional, fica prejudicada, resultando na busca de espaços possíveis para sua realização, contrariando as imposições do sistema.

A análise dos estudos de Adorno e Horkheimer propiciou descobertas sobre os princípios da teoria crítica: *o posicionamento crítico e a orientação para a emancipação*. As concepções filosóficas desses autores, relacionadas às discussões sobre a autonomia do trabalho do supervisor de ensino nos apresentaram a necessidade da postura crítica desse profissional frente às demandas do cotidiano escolar e os diferentes espaços que podem ser explorados, a fim de buscar a consolidação da emancipação dos sujeitos no convívio das relações na escola.

Optamos por ouvir os discursos dos supervisores de ensino da Diretoria de Ensino de Itapetininga sobre os temas centrais, autonomia e trabalho e suas interrelações, investigando a articulação a partir dos autores estudados. A pesquisa de campo se deu por meio da organização de questionário, baseado no estudo teórico citado e a aplicação aos supervisores de ensino, e também, a elaboração de roteiro de entrevista, destinada à dirigente regional de ensino, em que foi possível a esses profissionais externarem suas concepções e suas visões de como o trabalho do supervisor de ensino é possível ser recriado, tornando-se um trabalho de reflexão, que intervenha na realidade do trabalho da escola, apesar das imposições legais.

A partir da análise dos dados levantados, aprofundamos os estudos na tentativa de realizar um caminho que ofereça elementos de denúncia do trabalho enquanto desumanização para o anúncio do trabalho enquanto emancipação, que leve à autonomia dos sujeitos frente a sua realidade. No caso do supervisor de ensino, procuramos buscar pistas para que melhor possa se adequar a sua realidade, desenvolvendo ações que agreguem condições por uma supervisão de ensino autônoma em âmbito da Diretoria de Ensino e da escola.

Esta pesquisa apresenta contribuições à reflexão dos profissionais ligados à supervisão de ensino, pois, conscientes de que a autonomia em seu trabalho é relativa, oportuniza a ponderação das crenças e concepções, para esboçar possibilidades de ampliação do trabalho, em busca de uma autonomia almejada na realização de suas funções que passa pela construção coletiva de ações concretas e delineadas a partir do seu fazer pedagógico, como centralidade do trabalho do supervisor de ensino. A pesquisa nos revelou que tanto na escola, como na Diretoria de Ensino, há um espaço que deve ser ocupado de forma consciente pela equipe dos diversos educadores, colaborando com a construção do coletivo dos demais trabalhadores que exercem suas funções.

Os resultados encontrados na dissertação *Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino*, nos apresentam o quanto o supervisor de ensino possui a compreensão do seu trabalho enquanto produção e criação humana e, por meio dele, transforma a realidade educacional e se transforma enquanto ser. Em meio às atribuições de rotina perde essa dimensão tão importante, ao passo que os momentos de formação, valorizados pelos profissionais, devem fortalecer suas concepções para atuar junto à realidade.

O trabalho coletivo destacado nesta pesquisa se revela como a indicação de um caminho consistente para superação do isolamento, da individualidade e da particularização de ações. A autonomia como construção e realização entre os pares, parte de reflexões conjuntas e alinhamentos para o enfrentamento da realidade educacional, com ações apontadas e compartilhadas entre os diversos membros da equipe.

Embora as determinações do sistema estejam presentes no cotidiano da supervisão de ensino de forma contundente, através do aparato legal e das orientações encaminhadas pelos órgãos centrais, o espaço de atuação é organizado, dirigido e definido pela Diretoria de Ensino, através do Plano de Trabalho, construído por seus membros. O supervisor de ensino, no desenvolvimento de suas atribuições, desempenhará com autonomia necessária, sua participação nesse processo, através do seu engajamento, nas discussões, na análise crítica e na atuação no cotidiano das escolas.

No que respeita à emancipação, Adorno e Horkheimer nos oferecem pistas de que ao supervisor de ensino é necessário encontrar sua identidade individual, junto à escola, a partir da sua identidade sócio-política, a fim de “responder as demandas que chegam dos setores que buscam um novo modelo de sociedade para o Brasil”, conforme Arroyo (1982). Junto a esta identidade, há de se encontrar a função social e política da própria escola no

contexto mais amplo e dinâmico, e a correlação de forças sociais que existe em nossa sociedade. Enfrentando essa premissa, o supervisor de ensino estará a um passo de encontrar a sua identidade perante a sociedade brasileira.

Essa identidade será encontrada na medida em que há o enfrentamento da realidade em meio às contradições existentes. A participação, o trabalho coletivo, a organização do trabalho pedagógico entre os docentes, a autonomia na organização do trabalho, são estratégias que podem surtir o efeito contrário ao perfil do supervisor controlador, autoritário e diretivo.

Formar as equipes escolares deve ser o norteador de sua ação na escola, a partir de sua liderança na Diretoria de Ensino, na elaboração, análise e discussões na organização e consecução do Plano de Trabalho, na definição das ações e no diálogo permanente com os educadores nas escolas, com vistas a um trabalho edificador, autônomo e emancipado.

#### IV - REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição, São Paulo: Martins fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. W. Leo Maar, São Paulo. Editora Paz e Terra. 1995.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

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: 25 nov. 2017.

ARROYO, M. G. **Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional**. In: BRANDÃO, C. R. O educador: vida e morte. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1985.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Brasília, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

BUGNI, Marco Aurelio. **Supervisão pedagógica de ensino: o inspetor escolar primário em Sorocaba entre 1931 e 1974**. 2016. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. **Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer**. Kínesis, Vol. II, nº 03, Abril-2010, p. 195 – 204. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14\\_MariaErbiaCassiaCarnau ba.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14_MariaErbiaCassiaCarnau ba.pdf). Acesso em 21/11/2016.

CODO, Wanderley. **O que é Alienação**. 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas. **A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)**. UNICAMP. Campinas, SP: 2014. Disponível em: [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319167/1/Chede,%20Ros%3Fngela%20Aparecida%20Ferini%20Vargas\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319167/1/Chede,%20Ros%3Fngela%20Aparecida%20Ferini%20Vargas_D.pdf). Acesso em: 15/01/2017.

CHICHAVEKE, Ester. **As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da diretoria de ensino de Itapetininga: 1960 a 2000**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CHRISTMAN, John. **Autonomy in Moral and Political Philosophy**. First published Mon Jul 28, 2003; substantive revision Fri Jan 9, 2015. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/autonomy-moral/>. Acesso em 15/11/2016.

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir**. UNESP. Araraquara, SP: 2007. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1049.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1049.pdf). Acesso em 21/05/2017.

DALBOSCO, Claudio A., PAGNI, Pedro A. e GALLO, Silvio (orgs.); **Filosofia da educação como práxis humana**. Homenagem a Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2016.

FERREIRA, M. dos S. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.

FERREIRA, M. J., e CLARO, Z.: **Ideologia e política educacional: o caráter ideologizante da legislação**. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <file:///C:/Users/P01RH0B/Downloads/698Ferreira.PDF>. Acesso em 28 de out de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al (Org.). Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: GRAAL, 1982.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 286-296, set.2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf). Acesso em: 21/11/2016.

HOKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 69-80.

LUZ, Ricardo S. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Educação e ensino no marxismo originário**. In.: FRANCA, Gilberto Cunha e LEITE, Kelen Christina. Cidade, natureza, educação: olhares marxistas. São Paulo: Xamã, 2016, p. 183-198.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2014. (32ª edição)

MÉSZÁROS István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MORAES, Telma Elizabete de. **Sentidos e significações da gestão democrática: da previsibilidade à efetividade nas escolas públicas estaduais do município de Itapetininga/SP**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

MURAMOTO, H.M.S. **Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador**. Série Ideias, n. 24. São Paulo: FDE, 1994, p. 133-142.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU MEC, 1976.

NAKANO, Érica Cristina de Bessa. **Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista**. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2015.

NASCIMENTO, Maria L. O. e BEZERRA, Tânia S. A., **Trabalho manual versus trabalho intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador**. II Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA1\\_ID4967\\_25082015083326.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID4967_25082015083326.pdf). Acesso em 28 de Out de 2017.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PONTEL, E.; MASS, O. P. **Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer**. Revista Filosofazer, v. 1, p. 59-72, 2013.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

RISCAL, Sandra Aparecida e GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **A constituição do sistema de ensino paulista: a implantação das diretorias regionais de ensino e do serviço de inspeção (1935/1936)**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, p.105-120, n. 2007. Disponível em [file:///C:/Users/P01RH0B/Downloads/19020-68555-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/P01RH0B/Downloads/19020-68555-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 18/10/2017.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 43.948, de 09/04/1999**. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1999/decreto-43948-09.04.1999.html>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 97, de 18/12/2009**. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97\\_09.HTM?Time=05/11/2017%2021:02:06](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.HTM?Time=05/11/2017%2021:02:06). Acesso em 05/11/2018.

SÃO PAULO. **Comunicado SE, de 30 de julho de 2002**. Disponível em : [https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2002/executivo%2520secao%2520i/julho/30/pag\\_0022\\_DDT5C1M121G5Ne3D102E4JKDI0D.pdf&](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2002/executivo%2520secao%2520i/julho/30/pag_0022_DDT5C1M121G5Ne3D102E4JKDI0D.pdf&)

[pagina=22&data=30/07/2002&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10022](#). Acesso em 04/03/2018.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.141, de 18/07/2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto\\_organizacao\\_se.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Grupo de Legislação Educacional – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação** – Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo, SE/GLE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 52, de 14/08/2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 82, de 16/12/2013**. Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201312160082>>. Acesso em: 05/11/2018.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 42, de 31/07/2014**. Altera dispositivo da Resolução SE 82, de 16-12- 2013, que dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42\\_14.HTM?Time=05/11/2017%2020:43:34](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_14.HTM?Time=05/11/2017%2020:43:34). Acesso em: 05/11/2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. - Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 01 set.2017.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

\_\_\_\_\_. **A supervisão educacional em perspectiva histórica:** da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1.p. 13-38.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SGRILLI, Haryanna Pereira. **A formação para autonomia:** Contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8. n. 3. p. 307-318. 2008.

SILVA, Daniel Ribeiro. **Adorno e a Indústria Cultural.** Quadrimestral, Maringá. Ano I, 04. Disponível em: [http://www.urutagua.uem.br//04fil\\_silva.htm#\\_ftn1](http://www.urutagua.uem.br//04fil_silva.htm#_ftn1). Acesso em 18/11/2016.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL JUNIOR, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

WARDE, Miriam Jorge; PAULO, Marco Antonio Rodrigues. **A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887).** Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 1, p. 121, jan./jun. 2013.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2007.

**APÊNDICE 1** – Relação das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e número de municípios, escolas e Supervisores de Ensino responsáveis.

Nº	Diretoria de Ensino	Número de municípios / Subdivisão	Número de Escolas	Número de Supervisores de Ensino
1	Adamantina	22	33	11
2	Americana	03	80	20
3	Andradina	11	23	08
4	Apiaí	08	34	10
5	Araçatuba	05	30	11
6	Araraquara	10	59	16
7	Assis	13	37	13
8	Avaré	07	24	08
9	Barretos	09	28	09
10	Bauru	16	83	24
11	Birigui	10	25	07
12	Botucatu	15	38	13
13	Bragança Paulista	12	65	20
14	Caieiras	05	60	22
	Campinas	Subdivisão		
15	<i>Leste</i>	02	80	24
16	<i>Oeste</i>	03	97	25
17	Capivari	07	38	13
18	Caraguatatuba	04	38	13
19	Carapicuíba	02	82	22
20	Catanduba	15	28	11
21	Diadema	01	58	17
22	Fernandópolis	15	25	09
23	Franca	10	69	18
24	Guaratinguetá	17	81	26
	Guarulhos	Subdivisão		
25	<i>Guarulhos Norte</i>	01	86	21
26	<i>Guarulhos Sul</i>	01	88	24
27	Itapecerica da Serra	04	64	18
28	Itapetininga	09	52	17
29	Itapeva	06	21	06
30	Itapevi	04	60	17
31	Itaquaquecetuba	02	59	16
32	Itararé	07	29	07
33	Itu	09	54	19

34	Jaboticabal	10	29	11
35	Jacareí	06	59	22
36	Jales	25	34	12
37	Jaú	15	49	17
38	José Bonifácio	19	30	10
39	Jundiaí	07	72	20
40	Limeira	09	69	22
41	Lins	10	39	11
42	Marília	14	60	17
43	Miracatu	06	41	09
44	Mauá	03	104	26
45	Mirante de Paranapanema	08	32	09
46	Mogi das Cruzes	03	65	23
47	Mogi Mirim	13	69	23
48	Osasco	01	52	15
49	Ourinhos	12	32	10
50	Penápolis	08	18	05
51	Pindamonhangaba	05	40	13
52	Piracicaba	06	66	16
53	Piraju	08	16	05
54	Pirassununga	08	49	17
55	Presidente Prudente	11	46	15
56	Registro	08	49	14
57	Ribeirão Preto	14	104	31
58	Santo Anastácio	09	25	08
59	Santo André	01	87	26
60	Santos	04	83	26
61	São Bernardo	02	83	24
62	São Carlos	07	46	12
63	São João da Boa Vista	15	68	23
64	São Joaquim da Barra	12	21	09
65	São José do Rio Preto	14	60	16
66	São José dos Campos	02	77	23
	São Paulo	Subdivisão		
67	<i>Centro</i>	14	62	22
68	<i>Centro Oeste</i>	15	75	28
69	<i>Centro Sul</i>	09	72	26
70	<i>Leste 1</i>	07	92	25
71	<i>Leste 2</i>	05	93	23

72	<i>Leste 3</i>	05	76	18
73	<i>Leste 4</i>	06	78	22
74	<i>Leste 5</i>	08	76	23
75	<i>Norte 1</i>	08	103	28
76	<i>Norte 2</i>	06	72	21
77	<i>Sul 1</i>	07	90	26
78	<i>Sul 2</i>	05	89	23
79	<i>Sul 3</i>	05	111	28
80	São Roque	06	31	08
81	São Vicente	05	75	25
82	Sertãozinho	08	26	10
83	Sorocaba	01	85	23
84	Sumaré	03	67	18
85	Suzano	02	64	16
86	Taboão da Serra	02	71	19
87	Taquaritinga	11	36	11
88	Taubaté	08	44	17
89	Tupã	12	22	11
90	Votorantim	07	41	13
91	Votuporanga	18	30	10

Fonte: Tabela produzida por Ribeiro, E. a partir dos dados apresentados no sítio [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br).

**APÊNDICE 2 – MÉDIA DE ESCOLAS ESTADUAIS POR SUPERVISOR DE ENSINO, EM ORDEM CRESCENTE.**

<b>Diretoria</b>	<b>Média</b>
Tupã	2,00
São Joaquim da Barra	2,33
Catanduva	2,55
Taubaté	2,59
Sertãozinho	2,60
Jaboticabal	2,64
<i>Centro Oeste</i>	2,68
Jacareí	2,68
Araçatuba	2,73
Caieiras	2,73
<i>Centro Sul</i>	2,77
Fernandópolis	2,78
<i>Centro</i>	2,82
Mogi das Cruzes	2,83
Jales	2,83
Itu	2,84
Assis	2,85
Andradina	2,88
Jaú	2,88
Pirassununga	2,88
Botucatu	2,92
Capivari	2,92
Caraguatatuba	2,92
São João da Boa Vista	2,96
Adamantina	3,00
Avaré	3,00
José Bonifácio	3,00
Mogi Mirim	3,00
São Vicente	3,00
Votuporanga	3,00
<b>Itapetininga</b>	<b>3,06</b>
Presidente Prudente	3,07
Pindamonhangaba	3,08
Barretos	3,11

Guaratinguetá	3,12
Santo Anastácio	3,13
Limeira	3,14
Votorantim	3,15
Santos	3,19
Ourinhos	3,20
Piraju	3,20
Bragança Paulista	3,25
Taquaritinga	3,27
<i>Leste 5</i>	3,30
<i>Leste</i>	3,33
Santo André	3,35
São José dos Campos	3,35
Ribeirão Preto	3,35
Apiaí	3,40
Diadema	3,41
<i>Norte 2</i>	3,43
Bauru	3,46
São Bernardo	3,46
<i>Sul 1</i>	3,46
Osasco	3,47
Itapeva	3,50
Registro	3,50
Itapevi	3,53
Marília	3,53
Lins	3,55
<i>Leste 4</i>	3,55
Itapecerica da Serra	3,56
Mirante de Paranapanema	3,56
Birigui	3,57
Jundiaí	3,60
Penápolis	3,60
Guarulhos Sul	3,67
<i>Norte 1</i>	3,68
<i>Leste 1</i>	3,68
Araraquara	3,69
Itaquaquetuba	3,69
Sorocaba	3,70
Sumaré	3,72

Carapicuíba	3,73
Taboão da Serra	3,74
São José do Rio Preto	3,75
Franca	3,83
São Carlos	3,83
<i>Sul 2</i>	3,87
São Roque	3,88
<i>Oeste</i>	3,88
<i>Sul 3</i>	3,96
Americana	4,00
Mauá	4,00
Suzano	4,00
<i>Leste 2</i>	4,04
Guarulhos Norte	4,10
Piracicaba	4,13
Itararé	4,14
<i>Leste 3</i>	4,22
Miracatu	4,56

Fonte: Média calculada por Ribeiro, E, a partir da Tabela do Apêndice 2.

**APÊNDICE 3 – TABELA COM O NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS E NÃO EFETIVOS POR MUNICÍPIOS E ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE ITAPETININGA**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>EFETIVOS</b>	<b>NÃO EFETIVOS</b>
Alambari	Eduardo Soares	24	20
Angatuba	Fortunato de Camargo	6	22
	Ivens Vieira	38	19
	Orestes Oris de Albuquerque	16	15
Campina do Monte Alegre	Renato Rocha Miranda	14	16
Guareí	Castanho de Almeida	20	27
	Ezequiel Castanho	17	19
I T A P E T I N I N G A	Abílio Fontes	28	20
	Adherbal de Paula Ferreira	36	16
	Alceu Gomes da Silva	15	2
	Astor Vasques Lopes	11	17
	Ataliba Júlio de Oliveira	13	20
	Carlos Eduardo M. Carreira	16	22
	Corina Caçapava Barth	30	23
	Darcy Vieira	25	19
	Desembargador B. Júnior	25	28
	Elisiário Martins de Mello	26	21
	Ernesta Xavier Rabelo Orsi	17	5
	Ernestina Loureiro Miranda	28	50
	Euriny de Souza Vieira	11	6
	Evônio Marques	20	20
	Fernando Prestes	44	14
	Jair Barth	25	20
	José da Conceição Holtz	13	11
	Juvenal de Paiva Pereira	15	18
	Major Fonseca	19	6
	Maria de Lourdes B. Carvalho	29	25
	Modesto Tavares de Lima	19	18
	Peixoto Gomide	49	29
	Péricles Galvão	19	18
	Sebastião Pinto	19	19
Sebastião Villaça	47	32	
Virgílio Silveira	19	28	
Parapanema	Antonio Luz Duarte	20	20
	Holambra II	9	16
São Miguel Arcanjo	José Baltazar de Souza	20	10
	Maria Elisa de Oliviera	29	19
	Maria Francisca Arrivabene	29	19
	Massanori Karazawa	9	12
	Nestor Fogaça	28	19
	Sadamita Ivassaki	19	3
Sarapuí	Flora Prestes César	28	12
	Maria Imaculada C. Boorher	17	19
Tatuí	Altina Mainardes Araújo	24	20
	Ary de Almeida Sinisgalli	24	20
	Barão de Suruí	25	8
	Chico Pereira	51	62
	Deócles Vieira Camargo	27	16
	Fernando Guedes de Moraes	37	34
	José Celso de Melo	37	29
	Lienette Avalone Ribeiro	40	15
Semiramis Turelli Azevedo	28	13	

	TOTAL	1.262	1.022
--	-------	-------	-------

Tabela feita por RIBEIRO, E., a partir dos dados do Núcleo de Frequência e Pagamento da DRE Itapetininga

## APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUPERVISOR DE ENSINO



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Campus de Sorocaba**  
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil  
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



### **TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

#### **QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO – SUPERVISOR DE ENSINO**

##### **Identificação do Respondente:**

a) Formação do Supervisor de Ensino (licenciatura/s):

\_\_\_\_\_

b) Idade: \_\_\_\_\_

c) Sexo: ( ) masculino ( ) Feminino

1. Você atua como Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino Região de Itapetininga:

- a) ( ) Há mais de 20 anos;
- b) ( ) Entre 15 e 20 anos;
- c) ( ) Há mais de 10 anos;
- d) ( ) Há mais de 5 anos;
- e) ( ) Há menos de 5 anos.

2. Fale sobre sua dinâmica anual em seu trabalho como Supervisor de Ensino, separando por períodos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

3. Marque a(s) alternativa(s) de sua escolha. Para você o que é Autonomia?

- a) ( ) A capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas;
- b) ( ) A capacidade de ser a própria pessoa, de viver a vida de acordo com razões e motivos que são tomados como próprios e não o produto de forças externas de manipulação ou distorção;
- c) ( ) A capacidade do indivíduo para governar a si mesmo, independente das estruturas sociais e instituições políticas;
- d) ( ) Capacidade que uma pessoa tem de impor sua vontade frente à uma coletividade, fazendo com que todos sigam indistintamente;
- e) ( ) Condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.

4. Considerando que Autonomia segundo Vale e Bohadana, “refere-se ao poder de autodeterminação, isto é, à capacidade de se dar suas próprias regras de conduta e de agir de acordo com elas”, você considera que ao Supervisor de Ensino é possível:

- a) ( ) Agir individualmente no acompanhamento das escolas de seu setor, independente do grupo a que pertence;
- b) ( ) Agir individualmente, levando em consideração o que o grupo de Supervisores de Ensino, define como condutas e regras de atuação;
- c) ( ) Agir somente coletivamente, de acordo com as determinações superiores;
- d) ( ) Agir individualmente, considerando as demandas da realidade da escola, independente das regras estabelecidas.

5. A partir de sua visão do que é autonomia, você acredita que como Supervisor de Ensino, você atua com autonomia junto às escolas? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Como é a sua preparação para assumir a supervisão de ensino em uma nova escola?

---

---

---

---

---

---

7. Em sua opinião, como o Supervisor de Ensino orienta sua prática no acompanhamento da escola, numa perspectiva de orientação para a emancipação? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Quais estratégias devem ser usadas pelo Supervisor de Ensino para conhecer a realidade em que está inserida a escola de seu setor de supervisão? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Você acha importante a autonomia dentro da escola pública em relação ao trabalho dos gestores escolares? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. O que, em sua opinião, fortaleceria a atuação do Supervisor de Ensino junto às escolas?

- a) ( ) O Supervisor de Ensino organizar individualmente suas regras de trabalho, e agir de acordo com elas, em seus locais de trabalho;
- b) ( ) O Supervisor de Ensino agir de acordo com o que ele mesmo pensa, e não de acordo com interesses alheios, ou manipulações exteriores ao seu pensamento;
- c) ( ) O Supervisor de Ensino agir de acordo com sua própria consciência, independente das estruturas sociais e instituições políticas;
- d) ( ) O Supervisor de Ensino impor-se sobre o coletivo da escola, fazendo com que todos se convençam sobre as questões colocadas por ele;
- e) ( ) O Supervisor de Ensino pensar na coletividade da localidade em que acompanha, buscando uma reflexão em torno das leis às quais todos devem se submeter.

## APÊNDICE 5 - Questionário (complementação)

Caro colega Supervisor de Ensino,

Ainda pertinente a minha pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, peço sua colaboração com mais alguns dados para fechamento e conclusão da presente pesquisa, respondendo às questões abaixo. Por favor, entregue este formulário em minha mesa de trabalho até o dia 17/11/2017.

Desde já agradeço sua colaboração.

Itapetininga, 10 de novembro de 2017.



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Campus de Sorocaba**  
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil  
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



### **TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

#### **QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO – SUPERVISOR DE ENSINO (Complementação)**

1. Para você o que é trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. O que significa para você autonomia?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Há relação entre trabalho e autonomia? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Campus de Sorocaba**  
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil  
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



### **TRABALHO E AUTONOMIA: ENTRE AS ATRIBUIÇÕES E CAMINHOS DO EXERCÍCIO DO SUPERVISOR DE ENSINO**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

##### **Identificação do Respondente:**

- a) Formação da Dirigente Regional de Ensino (licenciatura/ s):
- b) Idade: \_\_\_\_\_
- c) Sexo: ( ) masculino ( ) Feminino

##### **Questões:**

1. Há quanto tempo a você atua na Rede Estadual de Ensino?
2. Relate suas experiências de trabalho, as funções em que atuou e os cargos que exerceu, ao longo dos anos trabalhados na Rede Estadual de Ensino.
3. Durante quanto tempo atuou como Supervisor de Ensino?
4. Conte-nos as ações mais significativas que desenvolveu enquanto Supervisor de Ensino.
5. Há quanto tempo atua como Dirigente Regional de Ensino?
6. Quais são as principais ações que vem desenvolvendo na Diretoria de Ensino Região de Itapetininga?
7. Em sua opinião, o que significa autonomia?
8. Em sua opinião, o que é trabalho?
9. Há relação entre trabalho e autonomia? Qual?
10. De acordo com o que você entende por autonomia, você acredita que os Supervisores de Ensino consigam atuar sob os princípios da autonomia em seu trabalho? Explique.
11. Em sua opinião, o que fortalece ou fortaleceria a autonomia do Supervisor de Ensino, em seu acompanhamento nas escolas públicas.
12. Palavra aberta.

**ANEXO 1 - TABELA COM NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE ITAPETININGA**

NÚMERO DE ALUNOS - POR MODALIDADE DE ENSINO - MAIO/2017 (16/05/2017)													
	CIE	FUN D. CL. I	FUND. CL. II	ENS.M ÉDIO	S.R					EJA-E.F	EJA. EM	CEL	ATIVID COMP LEM
					DF	DA	TE A	DI	DV				
<b>ALAMBARI</b>													
EE EDUARDO SOARES, PROF.	36912		346	283									
<b>ANGATUBA</b>													
EE FORTUNATO DE CAMARGO, DR.	15027	183						8					
EE IVENS VIEIRA	14990		97	560						102	144		97
EE ORESTES ORIS ALBUQUERQUE, PROF.	903197		121	248									
<b>TOTAL</b>		<b>183</b>	<b>218</b>	<b>808</b>				<b>8</b>		<b>102</b>	<b>144</b>		<b>97</b>
<b>CAMPINA DO MONTE ALEGRE</b>													
EE RENATO DA ROCHA MIRANDA	15210			263							46		
<b>GUAREI</b>													
EE CASTANHO DE ALMEIDA, CEL.	15003		223	474									
PENITENCIÁRIA I de GUAREÍ	453523									53	26		
PENITENCIÁRIA II de GUAREÍ	454709									57	18		
EE EZEQUIEL CASTANHO, PROF	45251		347					7					
<b>TOTAL</b>			<b>570</b>	<b>474</b>				<b>7</b>		<b>110</b>	<b>44</b>		<b>0</b>
<b>ITAPETININGA</b>													
EE ABILIO FONTES, PROF.	15106		536					12	12				
EE ADHERBAL DE PAULA FERREIRA	15088		409	307						327			
EE ALCEU GOMES DA SILVA, PROF.	70221		225										
EE ASTOR VASQUES LOPES, PROF.	908236	271											100
EE ATALIBA JÚLIO DE OLIVEIRA, PROF.	49293	234											
EE CARLOS EDUARDO M. CARREIRA, PROF.	70117		306	229				3					
EE CORINA CAÇAPAVA BARTH, PROF. <sup>a</sup>	15180		552	297	3			9					
EE DARCY VIEIRA	15143		303	240									
EE BERNARDES JUNIOR, DESEMBARGADOR	15039		369	229									
CASA ESPERANÇA – UI	290555		36	22									
EE ELISIÁRIO MARTINS DE MELO, PROF.	43965	173	474					1	14				
EE ERNESTA XAVIER RABELO ORSI, PROF. <sup>a</sup>	15209		206	71									
EE ERNESTINA LOUREIRO MIRANDA, PROF. <sup>a</sup>	46899		418	337									
PENITENCIÁRIA I	453.584									97	99		
PENITENCIÁRIA II	453.717									121	103		
CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO FEMININO	453493									26	16		
EE EURINY DE SOUZA VIEIRA, PROF. <sup>a</sup>	918519		171										
EE EVÔNIO MARQUES, PROF.	910557		273	208							14		

EE FERNANDO PRESTES, CEL.	15064		440	377		14					380			
EE FONSECA, MAJOR	15192	311											55	
EE JAIR BARTH, PROF.	900285		379	271										
EE JOSÉ DA CONCEIÇÃO HOLTZ, PROF.	43394		153	75				3			20			
EE JUVENAL PAIVA PEREIRA, PROF.	46905		224	99				13						
EE MARIA DE LOURDES B. CARVALHO, PROF. <sup>a</sup>	919822	99	340	146		2		8						
EE MODESTO TAVARES DE LIMA, PROF.	15246		242	226						45	139			
EE PEIXOTO GOMIDE	15040		343	972										
CEL. PEIXOTO GOMIDE	444339											295		
EE PÉRICLES GALVÃO, PROF.	905239		238	140						28	34		122	
EE SEBASTIÃO PINTO, PROF.	15097	119	254					13						
EE SEBASTIÃO VILLAÇA, PROF.	15052		440	827									80	
EE VIRGÍLIO SILVEIRA, PROF.	15155		345	238										
<b>TOTAL</b>			<b>1207</b>	<b>7676</b>	<b>5311</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>75</b>	<b>12</b>	<b>644</b>	<b>805</b>	<b>295</b>	<b>357</b>
<b>PARANAPANEMA</b>														
EE ANTONIO LUIZ DUARTE	14459			410							35	74		
EE HOLAMBRA II	14667			301										
<b>TOTAL</b>				<b>711</b>							<b>35</b>	<b>74</b>		<b>0</b>
<b>SÃO MIGUEL ARCANJO</b>														
EE JOSÉ BALTAZAR DE SOUZA	905288		286	191										
EE MARIA ELISA DE OLIVEIRA, PROF. <sup>a</sup>	921750		380	311							110			
EE MARIA FRANCISCA ARRIVABENE, PROF. <sup>a</sup>	49311		360	255						108				19
EE MASSANORI KARAZAWA	46917		99	73										100
EE NESTOR FOGAÇA	15258		392	246										
EE SADAMITA IVASSAKI	38921		261	184										
<b>TOTAL</b>			<b>1778</b>	<b>1260</b>							<b>108</b>	<b>110</b>		<b>119</b>
<b>SARAPUÍ</b>														
EE FLORA PRESTES CÉSAR, PROF. <sup>a</sup>	15124		388	291										
EE MARIA IMACULADA C.BORHER, PROF. <sup>a</sup>	908290		228	155				12						
<b>TOTAL</b>			<b>616</b>	<b>446</b>				<b>12</b>						<b>0</b>
<b>TATUI</b>														
EE ALTINA MAYNARDES ARAÚJO, PROF. <sup>a</sup>	16494		406	279										
EE ARY DE ALMEIDA SINISGALI, PROF.	16676		273	493							126			
EE BARÃO DE SURUI	16627		296	195										
EE CHICO PEREIRA	16639		328	935						75	343			
CEL CHICO PEREIRA	459288											97		
EE DEÓCLES VIEIRA DE CAMARGO, PROF. <sup>a</sup>	923035		427	270		6		16						
EE FERNANDO GUEDES MORAES, PROF. <sup>a</sup>	916432		543	416										20
EE JOSÉ CELSO DE MELLO, PROF. <sup>a</sup>	924076		521	464										
EE LIENETTE AVALONE RIBEIRO, PROF. <sup>a</sup>	903309		548	520										
EE SEMIRAMIS TURELLI AZEVEDO, PROF. <sup>a</sup>	905343		372	345										

<b>TOTAL</b>			<b>3714</b>	<b>3917</b>		<b>6</b>		<b>16</b>		<b>75</b>	<b>469</b>	<b>97</b>	
<b>TOTAL POR MODALIDADE</b>		<b>1390</b>	<b>14918</b>	<b>13473</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>118</b>	<b>11</b>	<b>1074</b>	<b>1646</b>	<b>392</b>	<b>20</b>

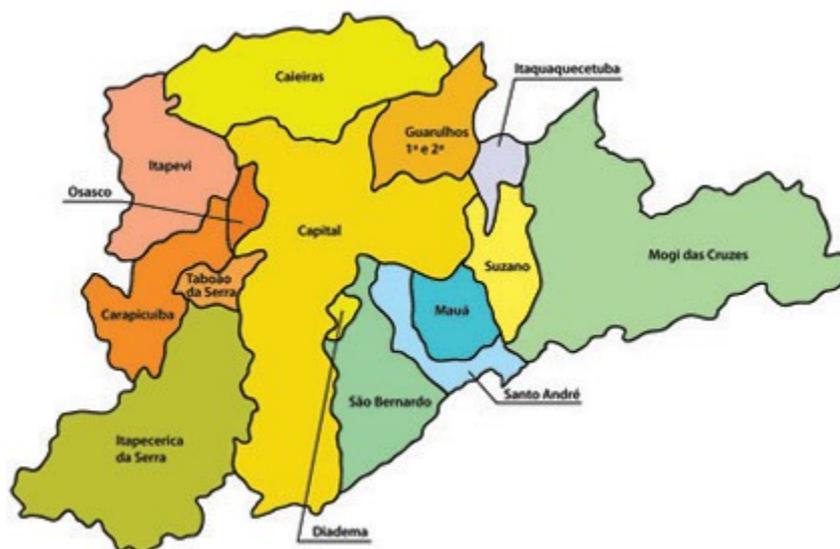
Fonte: Dados fornecidos pelo Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar, da Diretoria de Ensino Região de Itapetininga.

## ANEXO 2 – MAPAS DE LOCALIZAÇÃO DAS DIRETORIAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

### Mapa 1 – Diretorias de Ensino do Interior



### Mapa 2 – Diretorias de Ensino da Grande São Paulo



### Mapa 3 – Diretorias de Ensino da Capital

