

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO ESCOLAR: NECESSIDADE TÉCNICA  
OU VOLUNTARISMO POLÍTICO?

Célio Pinho

Florianópolis, Santa Catarina  
Julho 1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO ESCOLAR: NECESSIDADE TÉCNICA  
OU VOLUNTARISMO POLÍTICO?

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Célio Pinho

Florianópolis, Santa Catarina  
Julho, 1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO ESCOLAR: NECESSIDADE TÉCNICA

OU VOLUNTARISMO POLÍTICO?

Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/09/93



Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann (Orientador)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Naura Syria F. ~~Correa da Silva~~ (Examinadora)

Prof<sup>a</sup>. M.Sc. Leonida Pinto (Examinadora) - **AUSENTE**



Prof. M.Sc. Luiz De Lorenzi Dinon (Suplente)



CÉLIO PINHO

Florianópolis, Santa Catarina  
Setembro/1993

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Lauro, pela dedicação, pelo desafio,  
rigor e amizade;

à Orminda pelo incentivo e à Maira e Cesar Augusto  
pela privação da companhia do pai;

às colegas e amigas pelos debates e críticas de  
grande valor.

## INDICE

AGRADECIMENTOS .....	4
RESUMO .....	6
ABSTRACT .....	7
INTRODUÇÃO .....	10
1 - O SUPERVISOR ESCOLAR: Visões em Conflito .....	13
1.1 - A supervisão: sua origem .....	13
1.2 - O modelo implantado .....	15
1.3 - Supervisor: agente de (des)qualificação .....	19
2 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	35
2.1 - A organização de prestação de serviços X empresa produtora de mercadorias .....	35
2.2 - A escola enquanto organização burocrática .....	49
2.3 - A escola como organização de prestação de serviços: a especificidade da produção pedagógica .....	51
3 - A SUPERVISAO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	72
3.1 - Equívocos e ambiguidades .....	72
3.1.1 - A supervisão na sua configuração capitalista .....	72
3.1.2 - Supervisão burocrático-governamental .....	80
3.2 - A supervisão na escola: especificidade e exigências .....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
BIBLIOGRAFIA .....	110

## RESUMO

Neste estudo, a prática da supervisão escolar é examinada a partir dos elementos objetivos e materiais relacionados à especificidade do trabalho pedagógico e de sua organização. Para tanto, este estudo parte de uma base teórico metodológica que permite afirmar que o que determina, fundamentalmente, esta prática, e conseqüentemente, as diferentes interpretações da função é a estrutura de relações na qual o ato pedagógico está envolvido. Nesta perspectiva, as abordagens que objetivam deslindar a questão política do trabalho dos supervisores não tem conseguido ultrapassar o nível das aparências dessa prática.

Na maioria dos estudos se tem passado ao largo da organização do trabalho pedagógico. Não tem sido dada a atenção necessária aos elementos materiais postos nessa prática e que a estão determinando. São esses elementos que são particularmente investigados nesse estudo. A organização do trabalho pedagógico põe o professor como trabalhador coletivo, e, enquanto tal, determina a perda de seu controle sobre o processo de produção do ensino ao mesmo tempo que exige a função da supervisão. Esta desqualificação dos trabalhadores individuais, aparentemente negativa, produz uma nova competência posta no coletivo. Além disso cria as condições para sua própria superação.

Este estudo chega à conclusão de que é a prática pedagógica escolar, dada sua estrutura específica de relações sociais, que determinada pelas condições objetivas e materiais da escola, determina também a forma de ser da supervisão. Não é, portanto, a vontade de seus agentes que determina o real, a mudança da escola, tampouco a forma de ser da supervisão. O modelo de supervisão técnico-burocrático se revelou ineficaz constituindo-se mesmo como um entrave ao desenvolvimento da educação, dada a especificidade do trabalho escolar. A nova forma de supervisão surgirá necessariamente no bojo da própria escola, gestada no interior de transformações sociais mais amplas. Esta nova forma indica para a autogestão de uma nova intervenção educativa.

## ABSTRACT

The analysis of school supervision bears on the material and objective elements related to the specificity of educational practice and school organization. The actual foundation of school supervision and of its interpretation is the relationship structure in which educational praxis is involved. Therefore, political views of the role of school supervisors does not overcome its appearances.

Most of the studies on school supervision did go along the actual organization of educational work. Its material elements, which determine such practice, have not been sufficiently taken into account. The division of work brought about the teacher as a collective worker. As such, it led to the loss of control on the production process of teaching, and demanded the supervision function. The apparent dequalification of individual workers brought about a new competency, inherent to the collectivity. In addition, it creates conditions for its own superation.

The concrete school educational practice, with its its specific structure of social relations, is determined by objective and material conditions, as well as its supervision. Therefore, changes of schooling and the form of its supervision are not a result of the willing of educational actors. The technobureaucratic model of supervision proved to be inefficient and came out as an obstacle to the development of education, within the specificity of schooling. A new form of supervision will spring out of the school itself, within wider social changes. This new form leads to selfmanagement of a new educational intervention.

## INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo originou-se da minha prática enquanto professor, administrador e supervisor escolar, além de outras atividades ligadas à educação, tais como coordenação de núcleo de ensino supletivo e projeto de atendimento a crianças de rua. Estas atividades levaram-me a constatar diferentes concepções a respeito da função de supervisão. Estas concepções até contraditórias são compartilhadas por colegas de profissão.

Nas leituras realizadas verificamos grandes divergências sobre o assunto. Por um lado há uma perspectiva salvacionista, que vê esta função como algo novo, como um serviço de assessoramento com a finalidade de promover a racionalização e aperfeiçoamento do processo de produção do ensino. Por outro, juntamente com outras especializações, a supervisão é apontada como a grande vilã, responsável pela desqualificação do professor.

As análises disponíveis na bibliografia especializada por nós conhecida, embora reconheçam a inspeção como antecessora da supervisão, limitam os seus antecedentes históricos, aos acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, intensificados nos anos 60, cujo resultado foi a importação de modelos organizacionais norte-americanos. Esta importação, teria introduzido a divisão do trabalho



na escola e iniciado o processo de desqualificação do professor. A maioria dos autores veem em toda a divisão do trabalho apenas a negatividade do mundo moderno e da escola do nosso tempo. Nos passam a impressão de que a divisão técnica do trabalho foi criada e posta na educação por vontade política, objetivando o controle ideológico do professor.

Os especialistas em assuntos educacionais, entre eles o supervisor, já foram vistos como representantes do capital, como a causa determinante da divisão do trabalho na escola, responsáveis pelo desaparecimento dos "verdadeiros" educadores.

A supervisão, no entanto, possui uma lógica e um fazer iminentes à função que precisam ser explicitados. Esta explicitação é condição necessária para se evitar lutas equivocadas, que, se não levam a derrotas cada vez maiores, também não significam avanço. Esta explicitação é necessária também para enfrentar a situação caótica em que se encontra a educação e os profissionais que nela atuam.

Muitos estudos têm sido realizados no sentido de explicitar a prática da supervisão escolar. Entende-se que o esforço para sistematizar uma prática nada mais é do que a necessidade de explicá-la para encaminhar soluções mais conseqüentes aos problemas que nela se manifestam. Entretanto, nesse esforço de compreensão da prática social, existem níveis de conhecimento que nem sempre chegam à questão fundamental. Neste caso, as análises e inferências encaminham para um fazer prático que em vez de superar os problemas existentes, os mantém, mesmo que sob outra forma.

Neste sentido, as teorias produzidas com relação ao fenômeno da supervisão escolar ficaram em níveis de aprofundamento ainda insuficientes. O esforço dispendido pelos teóricos que pensaram a supervisão é pressuposto necessário, porém, ainda insuficiente para se encaminhar soluções mais adequadas ao momento histórico presente.

O sentido real do dizer e do fazer da *SUPERVISÃO ESCOLAR* é, em última instância, determinado pelo próprio objeto supervisionado, ou seja, pela prática pedagógica, expressa na forma específica da organização da produção do ensino. O não reconhecimento da especificidade da prática da supervisão escolar, na materialidade objetiva da organização escolar, é que produz as diferentes interpretações desta função.

No percurso deste estudo, para desvelar o objeto da supervisão escolar, se fez uma ampla pesquisa, partindo das origens da atual forma de supervisão analisando, também, o modelo implantado por força de lei no sistema de ensino. Na busca sistemática para se chegar às determinações da supervisão escolar se fez necessário estudar a própria organização escolar, sua especificidade, procurando identificar o papel concreto do agente da supervisão na escola.

Enucleando a prática pedagógica posta na escola, se tornou indispensável estudar a organização escolar enquanto prestação de serviços em oposição a empresa produtora de mercadorias. A especificidade da prática pedagógica se opõe, também, às formas de uma organização burocrática governamental. Em consequência há uma visão e um dizer da supervisão que se revelam contraditórios e

equivocados. Há uma visão salvacionista que confere demasiada importância à função política do supervisor, contrapondo-se a uma outra que a vê como agente que desqualifica o trabalho docente. Estas visões se contrapõem à prática da supervisão escolar, que é determinada pela especificidade do trabalho pedagógico e de sua organização.

Se busca nessa análise, ainda, superar a crítica que vê somente a negatividade da divisão do trabalho. Este estudo busca a positividade posta pela divisão técnica do trabalho, uma vez que vem aprimorando os processos produtivos, inclusive a produção do ensino escolar, criando, pois, uma nova qualificação posta no trabalhador coletivo.

A supervisão não existe em si mesma, não é um ente com vida própria. Ela se constitui como uma necessidade posta pelo trabalho cooperativo que põe como necessária a divisão técnica do trabalho. Não se pode, então, analisar a supervisão escolar independentemente de uma análise da escola. Somente através de uma análise da especificidade da organização escolar é que se chega aos determinantes da supervisão escolar, enquanto diferente das formas aplicadas em outras organizações.

A escola, sem dúvida, é uma organização prestadora de serviços. Para compreendermos este aspecto partimos da análise comparativa entre uma organização produtora de mercadorias e outra organização prestadora de serviços. A seguir procuramos ainda analisar a escola em confronto com organização burocrática, o que entra em conflito com a especificidade da produção e organização da

produção do ensino, que também não pode se reduzir a uma organização burocrática.

A *supervisão escolar* não deixa de possuir uma conotação burocrática enquanto posta numa organização. Também lhe é impossível negar aspectos que são próprios do Modo de Produção no qual está inserida esta organização. Se analisada enquanto pertencente a uma organização de prestação de serviços, é possível imaginá-la com poder de fato de decisão sobre o processo de trabalho.

As visões encontradas sobre a *supervisão escolar*, equívocos e ambigüidades são discutidas na terceira parte deste trabalho, culminando com uma análise da especificidade e exigências postas pela organização escolar, para a função supervisora.

## I - O SUPERVISOR ESCOLAR:

### VISÕES EM CONFLITO

#### 1.1 - A SUPERVISÃO: SUA ORIGEM

A supervisão, enquanto organização, coordenação, controle e avaliação, se delinea a partir do momento em que se estabelecem as relações entre o homem e o trabalho. Esta evolução já atingiu um estágio em que o trabalho idealizado por um, pode ser executado por qualquer outro indivíduo. O desenvolvimento das forças produtivas criaram as condições que tornam possível ao homem apenas pensar o trabalho, deixando sua execução ao encargo de outros homens, ou mesmo de máquinas. A força diretiva continua sendo do homem, porém, concepção e execução podem ser separadas. A capacidade humana de executar trabalho não pode mais ser confundida com a força de um único agente específico.

A supervisão, enquanto controle, já existia nas mais diferentes formas rudimentares de produção, desde as primeiras formas de aglomeração de pessoas em guildas e oficinas. Sua experiência se ampliou nas organizações modernas.

Nas formas mais rudimentares de produção e mesmo no artesanato, o trabalho permanecia sob o imediato controle dos

produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as peripécias de seus ofícios. Na oficina de trabalho cada artesão confeccionava seu produto livre de controle alheio direto. Porém, tão logo os produtores foram reunidos, surgiu, ainda de forma rudimentar, a supervisão como função organizadora e harmonizadora, exigida pelo próprio exercício do trabalho cooperativo.

Na cooperação, ao contrário do artesanato, há necessidade de um planejamento e, conseqüentemente, de um controle maior, devido à organização necessária das diferentes etapas do processo de produção com vistas a se obter os resultados almejados.

Os pressupostos da supervisão estão na divisão do trabalho exigida na cooperação. Toda a atividade cooperativa, em qualquer modo de produção, não só na produção capitalista, necessita de coordenação. Segundo Marx,

Todo trabalho diretamente social ou coletivo, executado em maior escala, requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento de seus órgãos autônomos. Um violinista isolado dirige a si mesmo, uma orquestra exige um maestro. (MARX, 1985: 263).

O trabalho cooperativo, como forma de produção, cria uma nova força de trabalho que permite ampliar o espaço e reduzir o tempo de execução. O processo e o trabalho não sofrem solução de continuidade. Todas as etapas do processo de produção se desenvolvem ao mesmo tempo. O trabalhador individual não se desloca no espaço, podendo assim executar sua atividade com um grau de perfeição maior, e em menos tempo. Marx já escreveu que:

Ao cooperar com outros de um modo planejado, o

trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie. (MARX, 1985: 262).

Através da cooperação é criada uma nova força produtiva que é a força do trabalhador coletivo. Ao se constituir o trabalhador coletivo com a conseqüente divisão técnica do trabalho, a função de coordenação representa um avanço nos processos produtivos. Se constitui como uma nova força produtiva.

Na nossa escola com sua complexidade moderna, onde o trabalho de ensinar é realizado pelo coletivo, se torna necessária uma função que coordene as múltiplas atividades, liberando os professores das tarefas ligadas à organização e à coordenação. Eliminar a supervisão da atual organização escolar, significa reduzi-la à velha escolinha do "mestre-escola".

## 1.2 - O MODELO IMPLANTADO

A origem da atual forma de supervisão escolar no Brasil está inserida no processo de influência norte-americana que se deu através de acordos e convênios que atingiram quase todas formas de organização da sociedade brasileira. Na Educação esta influência se fez sentir especialmente através da reformulação do ensino, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/71.

A forma de supervisão implantada a partir da Lei 5692/71, aparece no cenário sócio-político-econômico, como uma função de controle onde a racionalidade é o princípio que fundamenta a filosofia

tecnocrática vigente a partir do Golpe Militar de 64.

O conceito de supervisão importado, está essencialmente ligado ao de liderança. O supervisor é o encarregado de liderar, dinamizar, planejar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. São tarefas explicitadas na própria definição das funções da supervisão. Este conceito como também as funções nunca sofreram modificações desde os cursos do PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar), cujos acordos foram firmados oficialmente em 1957. A ação supervisória foi se adaptando a estas funções aos poucos, mas jamais deixou de estar ligada a aspectos técnicos e legais.

As circunstâncias em que foram firmados os acordos MEC/USAID, reforçadas pelo Regime de Governo Militar, localizadas na origem da atual forma da função no Brasil, contribuíram ainda mais para o desenvolvimento de um modelo de supervisão, voltado mais a aspectos técnico-legais, mais próximo dos serviços de inspeção do que um trabalho de assistência e orientação a professores e alunos.

O modelo de supervisão difundido exigia o domínio dos conteúdos e das metodologias, num grau mais aprofundado do que o dos professores. A implantação deste modelo a partir da 5ª série do 1º Grau, sub-entendia que o supervisor dominasse todas as metodologias e conteúdos de todas as disciplinas. BERNARDES (1983), analisando os acordos do PABAAE, descreve a metodologia dos treinamentos, onde os professores, futuros supervisores, recebiam treino específico em cada conteúdo de 1ª à 4ª série do 1º Grau.

Este entendimento causou uma série de problemas, e uma



natural rejeição a este modelo de supervisão, personalizada num especialista posto numa posição entendida como hierarquicamente superior, porém, sem condições materiais para decidir de fato sobre os rumos do processo. Muitos destes supervisores ao se depararem com a falta de condições materiais dos professores evoluírem, devido à situação em que se encontrava a educação escolar, assumem a tarefa de "conscientizar" politicamente o professor, "apoiá-lo" em suas deficiências, auxiliando na confecção de materiais didáticos, repassando, ao mesmo tempo, técnicas e conteúdos de ensino sem muitas vezes conseguir sensibilizar o professor. Generalizou-se então, a idéia de que os professores rejeitam e dispensam toda e qualquer forma de supervisão.

O modelo acima descrito, adotando como estratégia uma forma de ação paternalista e assistencialista de fato perde seu sentido. Esta supervisão, que se fundamenta somente na superioridade do conhecimento de conteúdos e metodologias por parte do supervisor em relação aos professores, tende a desaparecer, na medida em que os professores melhorarem a sua qualificação profissional.

A atitude paternalista, pode ser melhor compreendida analisando-se o conteúdo dos acordos MEC/USAID e o programa PABAEE. A preocupação em preparar professores para exercerem a função de supervisores estava ligada à necessidade de suprir as deficiências dos professores leigos que atuavam nas escolas. Pretendia-se qualificar os professores leigos para o exercício do magistério.

Estes primeiros supervisores foram preparados para atuarem como líderes, como dinamizadores do processo. Segundo BERNARDES

(1983), receberam um conhecimento e materiais didáticos adequados a uma sociedade com um grau de cultura e de desenvolvimento muito diverso do Brasil da época.

As condições concretas das escolas, carência de recursos materiais, falta de incentivo aos professores entre outros fatores, contrastam com a variedade e quantidade de recursos didáticos utilizados pelos supervisores recém treinados.

O supervisor, posto como líder, dinamizador, conhecedor de novas e variadas técnicas didático-pedagógicas, sente-se responsável pela situação precária das escolas. Muitos supervisores passaram, então, a preparar materiais didáticos para os professores, atuando não como coordenadores, dinamizadores do processo, mas sim como preparadores de materiais, agindo como meros trabalhadores manuais.

Vale salientar ainda que, no bojo do Acordos MEC/USAID, foram importados, além do modelo de organização escolar, também, materiais didáticos, livros e técnicas de ensino que não eram valorizados pela educação brasileira.

O modelo de supervisão, então importado, personaliza a função de controle do trabalho. Uma vez personalizada, ao invés de se pôr como função que vem contribuir para com a evolução do processo produtivo, se põe como um fim em si mesma, dificultando ao invés de auxiliar.

A personificação da supervisão (como controle) se põe sobre uma base teórica que supõe certas condições sócio-econômico-políticas inexistentes em nosso país.

A tomada de decisão no Brasil é fruto de escolha do agente político, daquele que ocupa o poder, "responsável" pela identificação dos anseios coletivos. Este caráter personalista decorre da interferência política na organização do trabalho escolar. FISCHMANN (1982), analisando a estrutura administrativa da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, constatou uma grande personalização da administração, com a existência de grupos que recebiam influências a nível de decisão e subordinação informais, definidos estes comandos, comumente em termos de "caciques" e "feudos". Esta personalização certamente não se restringe à São Paulo. Ela se reflete sobretudo na contratação de pessoal, provocando lutas ferrenhas pelo poder entre os que detêm cargos administrativos. Assim, a criação de cargos nem sempre decorre de uma necessidade técnica, mas sim de necessidades pessoais e/ou políticas. É, portanto, um processo decisório centralizado, excludente, que não corresponde necessariamente aos interesses da população.

### 1.3 - SUPERVISOR: AGENTE DE (DES)QUALIFICAÇÃO

O desenvolvimento das ciências da sociologia, filosofia e, também, das ciências políticas e pedagógicas, criaram condições para fundamentar uma função com uma especificidade própria, dirigida à coordenação e controle do processo de ensino. Estas condições permitiram que os órgãos governamentais tivessem os mecanismos necessários para manter o ensino sob seu controle.

Esta forma de supervisão escolar se originou de uma

preocupação e necessidade dos órgãos governamentais, de manter o ensino sob seu controle. Inicialmente criou-se uma função denominada de **inspeção**, exercida por um agente governamental, denominado de inspetor. Este agente, que não pertencia à escola, ia até ela para verificar se os seus membros estavam agindo de acordo com as normas legais.

Os inspetores, segundo PRZYBYLSKI (1976) preocupavam-se essencialmente com o cumprimento rígido da Lei. Detinham o poder de intervir também no processo pedagógico, ignorando, muitas vezes, por desconhecê-la, a realidade da escola, e, dessa forma, bloqueavam, não raras vezes, iniciativas pedagógicas de grande importância para o desenvolvimento do ensino.

Em Santa Catarina, segundo FIORI (1991), já nos idos de 1840 havia uma Lei determinando que as Câmaras Municipais deveriam dar conta ao Presidente da Província de sua atividade de inspeção escolar. Também o próprio Presidente da Província poderia, sempre que lhe aprouvesse, designar outra pessoa de sua confiança para realizar este serviço.

Essa sistemática de inspeção escolar era completada, no âmbito de cada distrito, pela ação do Delegado do Governo Provincial, o qual era nomeado e demitido livremente pelo Chefe do Poder Executivo. Eram tão amplas as atribuições do Delegado do Governo que hoje diríamos ser ele o responsável pela segurança pública no distrito sob sua jurisdição. Suas atribuições abrangiam o fornecimento de informações estatísticas, a vigilância de navios, estradas e passagens de rios, o cuidado da catequese e civilização dos indígenas, a prisão de delinquentes, a repressão do contrabando e a inspeção das escolas públicas. Com o crescimento do número de escolas, de turmas de alunos e conseqüentemente, de professores, surge, paulatinamente, a necessidade de alguém ou de alguma

função, no interior da escola, voltada exclusivamente para o acompanhamento, controle e organização das atividades pedagógicas, visando obter maior produtividade da organização escolar. (FIORI, 1991: 36)

FIORI, em suas pesquisas, constata que até 1940, aproximadamente, o serviço de inspeção refletia o conflito entre as tendências inovadoras, fruto dos ideais da Escola Nova, e a tradição centralizadora e autoritária pela qual se guiavam as administrações públicas do País.

Havia Inspectores Escolares que se preocupavam com uma fiscalização exclusivamente formal. Eram lutadores por um formalismo uniforme e eternos vigias de regulamentos. Esses profissionais provocavam o pânico entre os professores das escolas e eram conhecidos como "enérgicos", por sua meticulosidade burocrática; neles predominava a preocupação com os aspectos centralistas e autoritários do sistema de ensino. (FIORI, 1991: 133)

No entanto, ainda referindo-se a esta mesma década, a Autora salienta que

... para felicidade do sistema de educação, quase todos os Inspectores Escolares tinham sido Professores e Diretores de Grupo Escolar, havendo recebido promoção ao cargo de Inspetor, por merecimento. Assim, tendo em vista a própria experiência passada, conseguiam atender às expectativas formalistas das autoridades educacionais e, em geral, orientar eficientemente as escolas - isto analisado no contexto da época. (FIORI, 1991: 133)

FIORI (1991), constata que, no ano de 1948, 54 Inspectores Escolares deveriam fiscalizar 4.244 escolas. Estes Inspectores, orientados pelo Departamento de Educação, sob o comando do Inspetor Geral do ensino, tinham entre suas atribuições,

... cumprir e fazer cumprir leis e regulamentos; orientar os Diretores e Professores no trabalho educativo; verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares; informar sobre a dedicação e competência dos Diretores e Docentes; presidir a reuniões pedagógicas; realizar os exames finais das Escolas Isoladas; apresentar relatório de atividades ao Inspetor Geral do Ensino; aplicar e propor a aplicação de penas; visitar, com frequência, os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões. Cabia,

ainda, ao Inspetor escolar, orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (FIORI, 1991: 155-6)

Este modelo de acompanhamento não dá conta de atender o crescente aumento do número de escolas. Devido a este fator e, também, como resultado do desenvolvimento histórico das ciências pedagógicas e administrativas, governos e administradores escolares concluem pela necessidade da existência de um profissional na escola, convivendo diariamente com a sua realidade, voltado para a coordenação das atividades pedagógicas.

Emerge, assim, o que se conhece hoje como supervisão escolar, uma função criada na escola com vistas a exercer atividades de coordenação, assistência e articulação dos esforços de professores e alunos objetivando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

A função supervisora não abandona as características da inspeção: o de colocar-se como representante governamental e, portanto, com poderes superiores aos de todos os elementos da escola, mesmo sem as condições materiais necessárias para tal.

Nos Estados Unidos, onde as condições se apresentaram mais propícias, se implantou esta função com uma conotação mais próxima da ação coercitiva do que a de assistência e de orientação. Esta ação coercitiva desenvolve-se por quase duas décadas, de 20 e de 30, mas a partir dos anos 40, segundo WILES (1977), a supervisão foi paulatinamente adotando uma forma de ação menos autoritária e policialesca.

No Brasil a função de supervisão (como inspeção), já existia desde os anos 30, em alguns Estados, com denominações como a de orientador pedagógico, sendo que em Santa Catarina já se fazia inspeção desde meados do século passado, conforme pesquisa de FIDRI (1991). A partir da década de 60, segundo SILVA JUNIOR (1984), a evolução da supervisão no Brasil contou com uma ajuda inesperada: a do Sistema Militar vigente à época da oficialização das habilitações. Conforme GADOTTI (1981), o Governo Militar referendava, nos anos 70, a aplicação de um modelo de organização hierarquizada, rígida, autoritária, de não questionamento da autoridade, e de fiel cumprimento de normas emanadas dos órgãos superiores de administração.

Em depoimentos de professores, é comum ouvir-se referências ao trabalho dos supervisores, encarregados da função de coordenação e controle do trabalho pedagógico, de se aterem a planos, se limitarem à fiscalização de objetivos instrucionais. Entendem esta forma de supervisão como sendo uma imposição de cunho pessoal, fruto de uma visão particular do trabalho pedagógico. A partir deste entendimento, a supervisão é vista também como representante do poder patronal.

Alguns educadores, de expressão nacional, entendem que a supervisão separa decisão da execução (trabalho intelectual do trabalho manual). COELHO, entende que a supervisão vem

... fragmentando ao máximo o trabalho pedagógico, subestimando a capacidade reflexiva dos docentes (executores), reprimindo sua capacidade intelectual, sua atividade criadora. (COELHO In: BRANDÃO, 1982: 34)

GADOTTI (1981: 105) vê com "pessimismo e inquietação o

desenvolvimento das habilitações técnico-administrativas" em nosso sistema de ensino, em detrimento de "(...) setores mais carentes da educação no Brasil." O autor não especifica quais sejam estes setores.

Minha **tese principal** é de que vivemos, nos últimos 15 anos, uma acelerada **militarização** do ensino. (...) convém acrescentar que esta concepção, trazida ao Brasil pelos especialistas norte-americanos em 1965, além de militarista é também **burguesa**, isto é, tendente à reprodução dos privilégios desta classe. (GADOTTI, 1981: 105) (Grifos do próprio autor)

Parece claro para o autor que a supervisão, bem como outras "especialidades", tiveram origem recente, vinda dos Estados Unidos, legalizada com a Reforma Universitária de 1968. Dentro desta estratégia "militarista e burguesa",

... o Curso de Pedagogia tinha e tem por função formar a "oficialidade", os "dirigentes", criando uma separação (contradição) dentro da escola entre o "comando" e as "bases" (professores e alunos), entre os que mandam e os que executam ou produzem. (GADOTTI, 1981: 105) (Grifos do próprio autor)

é evidente pelo texto que, para o Autor, foi o curso de Pedagogia que introduziu ou pelo menos, contribuiu para a divisão minuciosa do trabalho na escola brasileira. GADOTTI (1981: 105) afirma que "A ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa. E a escola (...) também passou a utilizar-se do dicionário economicista." Separando, assim, os que decidem dos que executam. Preparou e separou decisores, comandantes e executores.

GANDIM (1985) também tem este entendimento, afirmando que

A supervisão educacional, principalmente a que se faz em nível de sistema educacional como um todo, derivou de um



desejo de aplicar o controle industrial à educação. Como isso não é fácil (ou impossível) porque tal controle supõe que se possa avaliar totalmente o "produto", o "resultado", para ver se ele está de acordo com algumas especificações bem detalhadas, tem-se feito, em educação, uma caricatura disto, controlando o chamado "processo" de fabricação. (GANDIM, 1985: 60)

Segundo GANDIM, esta alternativa, é utilizada como norma geral, sendo até expressamente mencionada em alguns sistemas, como é o caso do Rio Grande do Sul na Resolução nº 112 e Parecer nº 647 do Conselho Estadual de Educação, de 1974. Entendemos como sendo válida também para a supervisão a afirmação de WITTMANN (1987) referente à administração,

A administração da educação construiu-se, (...) como uma prática extrínseca e não intrínseca ao movimento educativo. Produzida a partir dos interesses do capital na empresa de produção de bens materiais, ela tende a produzir a irracionalidade e inconseqüência das políticas e da gestão, das decisões e dos planejamentos, porque, basicamente, desqualifica o próprio trabalho educativo e desqualifica, também, o trabalhador da educação e, em conseqüência, produz a desqualificação do resultado da prática educativa. Esta múltipla desqualificação, necessária para a manutenção da hegemonia do capital, é sustentada por uma administração desarticulada do pedagógico-educativo, isto é, desarticulada do próprio objeto que administra. (WITTMANN, 1987: 2)

Como não há uma determinação fatalística pelos interesses dominantes da sociedade na organização escolar, e, conseqüentemente, no fazer da supervisão, entendemos como válida também a afirmação de WITTMANN (1987),

... O avanço histórico da administração da educação não é uma questão simplista de opção. Não se pensa nem se faz administração da educação a serviço das classes dominantes ou a serviço das classes dominadas. A administração da educação hoje se faz na contradição, na mútua exigência e no embate dos

interesses antagônicos. É na ambigüidade do concreto, sob a hegemonia vigente, que, progressivamente, se constrói a nova hegemonia. Na perspectiva da construção da nova hegemonia é fundamental o enfrentamento da questão da dissociação entre teoria e prática, principalmente, lutando pela superação da alienação tanto no discurso desenraizado e inconseqüente, quanto na prática rotineira e inconsistente. (WITTMANN, 1987: 7)

Há que se considerar, ainda, que na verdade a supervisão em nossas escolas, não planeja o trabalho do professor. Hoje cada vez menos o próprio professor planeja sua ação pedagógica. A separação entre o pensar e o fazer, procede hoje, em grande parte, da introdução dos livros didáticos na escola que já trazem a descrição de métodos mais adequados, subdivisões da matéria, exercícios de fixação e até sugestões de leituras e/ou atividades complementares. A adoção desta espécie de material dirige o trabalho do professor, criando, por outro lado, tempo livre para atender e/ou adequar o material às situações referentes ao tempo e ao aluno. Porém, conforme RANGEL (1985) nos chama a atenção, não há uma integração entre os professores, ou uma ordenação da seqüência e/ou relacionamento de conteúdos, uma vez que normalmente os professores escolhem isoladamente seus livros didáticos, definem sozinhos seus programas encontrando-se pouco para troca de experiências, e, o que é pior,

...Observa-se, freqüentemente, que os programas resultam da cópia de propostas curriculares oficiais prontas, elaboradas pelas SE (o que até é defensável, quando as propostas decorrem de estudos sérios) ou, em situações piores, de cópias de índices de livros que os próprios professores reconhecem como deficientes e defasados. (...). (RANGEL, 1985: 33)

Os professores, muito embora rejeitem as formas de controle postas sobre seu trabalho, em muitas ocasiões, tais como congressos,

encontros ou mesmo em pesquisas tais como a de AGUIAR (1989), manifestam a necessidade de assessoramento técnico.

A necessidade que os professores têm de assessoramento técnico-pedagógico revela a importância de manterem um trabalho coerente, bem ordenado, atendendo o que a sociedade espera da escola, ou até mesmo coerência com determinado entendimento do trabalho escolar. Para o supervisor, o controle de planos nada mais é do que uma tentativa de coordenar o trabalho pedagógico.

A polêmica em torno do controle sobre o trabalho pedagógico, resulta do fato de que, o trabalho do professor permite certa independência no que concerne ao método utilizado e tempo de execução de determinada tarefa. O professor ainda detém um certo poder de decisão sobre seu processo de trabalho. Visto desta forma, ele não parece fazer parte da forma avançada do trabalhador coletivo, porque o indivíduo, enquanto constituinte do trabalhador coletivo, executa apenas uma parcela mínima de trabalho, não detendo poder de decisão sobre o seu trabalho.

Assim, analisando-se por este ângulo, poder-se-ia concluir que o professor tem poder real de decisão sobre sua atividade pedagógica. No entanto, a organização do trabalho escolar põe uma série de limites ao trabalho do professor. A divisão por séries e por disciplinas exigem uma distribuição de horários e espaço para cada professor. Esta divisão é que impõe os limites à autonomia do professor.

é necessário que o professor conheça as condições de seu

desempenho e da prática pedagógica. Porém não é a vontade do professor de controlar o processo ou sua participação na gestão do sistema que lhe dá autonomia. O que importa são as condições objetivas postas pela organização do processo de trabalho que impõem limites ou condições a esta autonomia.

A perda do controle sobre o fazer pedagógico, por parte do professor, resulta como necessária às condições materiais postas e ao modo como está organizado o trabalho docente, inerente à forma escolar de processá-lo.

Neste sentido concordamos com WENZEL (1991), de que é a organização escolar, fundamentada na divisão do trabalho, que determina a perda do controle do processo por parte do professor. O trabalho escolar está dividido de tal forma que o professor atua em determinadas séries conforme o conteúdo que leciona. A escola tem poucas possibilidades para alterar a programação emanada de instâncias superiores. O professor é obrigado a submeter-se às orientações recebidas quanto à distribuição dos conteúdos nas diferentes séries e, nestas, em determinados espaços de tempo. Se assim não o fizer, inviabiliza a própria existência da escola.

A eficiência da escola passa pela organização dos seus trabalhadores parciais. Cada indivíduo, servente, professor ou diretor, faz parte de uma "engrenagem" que deve estar perfeitamente ajustada ao conjunto das demais. Isto significa ajustamento de horários, tempo e ritmo de trabalho, adequação cada vez melhor dos instrumentos e dos locais de trabalho, para permitir a maior produtividade possível.

Ao fazer parte de um processo envolvendo outros indivíduos o trabalhador deve se adaptar ao processo, e não ao contrário. Os indivíduos não controlam este ajustamento, pois cada tarefa passa a determinar as condições de execução mais adequadas à sua especificidade.

Na escolinha do mestre-escola, o trabalho não estava dividido. Tal qual um artesão, mestre em seu ofício, dominava e executava todo o processo de trabalho, sendo desnecessário o controle externo direto. Porém esta escola tinha seus limites fixados pela própria capacidade de seu mestre-escola. O aumento da clientela atendida dependia do espaço físico da escola, do tempo e da capacidade de atendimento por parte do mestre-escola. Também a qualidade e a quantidade de conhecimentos a serem ensinados estavam vinculados ao preparo do professor e ao tempo exigido por todo o processo.

O crescimento da escola passa a exigir outra estrutura e organização do trabalho. O aumento do número de alunos e, como consequência, de professores, exigem uma organização racional do processo de ensino.

A função de planejamento e direção vai se tornando, gradativamente, uma questão vital do processo de produção escolar. Hoje não se entende mais o professor na forma de mestre-escola, mas sim ligado à escola, fazendo parte de uma determinada organização da produção do ensino.

O professor só o é, só pode existir hoje, enquanto fazendo parte de uma escola. Enquanto trabalhador, o professor não controla o

processo. A racionalidade mesma do trabalho põe como necessária a transferência da importância do indivíduo para os processos. O trabalho não visa à satisfação pessoal do indivíduo, mas sim à eficiência do processo como um todo.

As pessoas como trabalhadores perdem sua individualidade posta no coletivo, no processo de trabalho. Esta submissão não depende das vontades individuais dos trabalhadores e capitalistas ou dos governantes. É necessária, dadas as condições materiais do processo produtivo.

O trabalhador, que executa sua função parcial, não pode se dedicar ao mesmo tempo ao provimento das condições necessárias ao seu desempenho, sob pena de prejudicar todo o processo produtivo. Na medida em que são dadas as condições de trabalho, o professor pode se preocupar apenas com o conteúdo da disciplina, utilizando o tempo restante para pensar o seu fazer.

O trabalho da escola impõe uma organização, que, para ser eficiente, exige uma nova competência profissional. Não mais a competência do mestre-escola, artesão, mestre em seu ofício, mas sim uma competência determinada pela racionalidade do todo.

Quanto maior a escola, maior será a necessidade de uma divisão mais minuciosa do trabalho. A eficiência do trabalho coletivo está vinculada a uma divisão técnica do trabalho. Cada indivíduo cuidará de uma parte do processo. Ao atingir um determinado 'quantum' na divisão do trabalho, torna-se necessário incluir elementos que cuidem da integração das diferentes partes do processo.

O indivíduo colocado no processo produtivo cooperativo será tanto mais eficiente quanto menor for a sua parcela de trabalho. O professor polivalente, que dá diversas disciplinas, ou a mesma disciplina em turmas de níveis diferentes, terá maiores dificuldades para melhorar a qualidade de seu trabalho.

Numa escola pequena, onde todos se conhecem, estão fisicamente próximos, fica mais fácil coordenar as atividades curriculares, até pela proximidade física. Os indivíduos podem reunir-se facilmente, discutir e tomar decisões administrativas.

O aumento do número de alunos exige um espaço físico maior, e um investimento em recursos humanos (professores e pessoal administrativo), físicos e materiais muito maiores. Ao atingir uma certa amplitude tornam-se inviáveis as discussões conjuntas dos problemas surgidos. Os indivíduos sentem, gradativamente, maiores dificuldades para se dedicarem a questões de ordem administrativa, que não façam parte diretamente de sua parcela de trabalho. Aparece, então, a necessidade de se instituir elementos que cuidem da integração das diversas atividades.

Um professor que precisa trabalhar muitas horas vê-se impossibilitado de refletir sobre sua atividade. Não tem condições de produzir conhecimento. Limita-se a repetir um processo já assimilado, economizando esforços físicos e mentais.

Concretamente, a eficiência do professor passa pelas condições de trabalho, recursos físicos e materiais, pela organização e administração do processo. Na organização escolar não há mais lugar para o "homem de sete instrumentos". Isto representaria uma

volta ao mestre-escola com todas as suas limitações.

Na atual forma de produção do ensino, realizada pelo trabalhador coletivo, são superadas as limitações do indivíduo. A divisão do trabalho permite ampliar o tempo e o espaço do trabalho. O professor, como indivíduo trabalhador, só precisa se preocupar com sua parcela de trabalho. As tarefas relacionadas à organização e administração não precisam necessariamente fazer parte de suas preocupações do dia a dia. Este desligamento do professor permite até que se inteire dos avanços tecnológicos dentro de sua área e criam uma possibilidade real para que ele produza conhecimentos.

No nosso modo de produção, isto significa desqualificação do trabalhador individual, resultando em menos salário, menos condições de sobrevivência. Apesar da luta dos trabalhadores, estas condições estão se pondo sempre mais. Não importa quem esteja no comando ou governo. As decisões sempre visam aumentar a produção com redução dos custos.

A supervisão escolar existe como um meio de garantir a execução do que foi planejado. O caráter controlador da supervisão não está na forma de supervisionar mais ou menos autoritária ou democrática, mas é inerente à divisão do trabalho em que se inserem os trabalhadores da educação. A superação destas formas exigem mais do que formas mais democráticas de decidir e controlar. A superação da dimensão controladora somente será conseguida acabando com a separação entre trabalho de decisão-criação e trabalho de execução.



A proposta de reestruturação dos cursos de pedagogia revela uma preocupação geral quanto aos problemas gerados pela divisão capitalista (empresarial) do trabalho escolar. Buscam-se formas mais suavizadas, um controle mais suavizado do trabalho escolar. Porém, qualquer tentativa de minimizar a insatisfação no interior da escola só será obtida destruindo a atual divisão do trabalho imposta à organização escolar.

As conseqüências alienantes da divisão capitalista do trabalho que se impôs no processo escolar provêm da separação do trabalho criador do trabalho executor. Esta organização separa os produtores diretos da educação dos seus meios de produção, qual seja, do conhecimento e da decisão a respeito do processo de ensino, reduzindo-os a meros executores de práticas e conteúdos educativos pré-definidos. Esta situação esvazia o ato educativo de seu sentido empolgante e criativo. Esse sentido criador inerente à atividade do educador, como também de qualquer trabalho, foi substituído pela execução rotineira. O educador se vê impotente pela falta de controle do processo e do produto de seu trabalho.

Na medida em que se separam concepção e execução, o professor perde o controle sobre o processo produtivo da escola. O gerenciamento se torna necessário, tendo como pressuposto a busca de uma maior racionalização do processo produtivo, que, por sua vez, põe como necessária a padronização de procedimentos. Esta padronização só se torna possível na medida em que o processo esteja assegurado contra a interferência das vontades individuais dos agentes, de forma que o processo se ponha acima dos próprios indivíduos. O uso do tempo, dos espaços e dos materiais tendem a ser maximizados ao extremo, em

detrimento de possíveis interesses mais específicos de grupos e de indivíduos. Por isso, o professor acaba sendo massificado e objetificado, reduzido a uma peça da engrenagem da "máquina escolar". Este processo não admite os indivíduos enquanto produtores autônomos e individuais. O professor nada mais é do que um reflexo deste processo.

## II - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

### 2.1 - A organização de prestação de serviços X empresa produtora de mercadorias

A escola, embora tenha algo em comum com outras organizações públicas e privadas, tem uma especificidade própria. A "igualdade", este algo em comum, está justamente no fato de produzir algo e na importância de seu produto para a sociedade.

Ela não produz um objeto passível de ser quantificado, tal qual uma peça de metal, um aparelho, carro ou peça de tecido. Desta forma, fica difícil falar em produtividade. A escola, no entanto, não é única do gênero. Ela possui algo em comum com outras organizações. Este algo se qualifica, segundo Offe e Enguita, como uma prestação de serviços.

Na categoria de prestadoras de serviços se classificam inúmeras organizações e instituições tais como as que promovem o lazer (agências de turismo, cinema, teatro), a circulação de mercadorias (organizações comerciais), a comunicação (rádio, televisão, jornais); apenas para citar algumas.

BERGER & OFFE (1991) definem o trabalho em serviços da

seguinte maneira:

"(...) escolhemos como ponto de partida uma definição funcional do setor de serviços, (...). Para compreensão dessa definição é necessário pressupor que o processo global de reprodução de uma estrutura social pode ser concebido como composto de duas funções parciais: primeiro, da satisfação social das condições físicas de sobrevivência, através das respectivas atividades econômicas e "produtivas" e, segundo, de atividades que servem à manutenção ou modificação das formas de preenchimento da função inicialmente mencionada.

(...) o setor de serviços abrange a totalidade daquelas funções no processo de reprodução social, voltadas para a reprodução das estruturas formais, das formas de circulação e das condições culturais paramétricas, dentro das quais se realiza a reprodução material da sociedade. O conceito da "reprodução das estruturas formais", enquanto instrumento para a determinação sociológica de atividades do setor de serviços, é entendido de modo conscientemente amplo: ele compreende a manutenção das condições físicas da vida social, dos sistemas de normas culturais e legais, a transmissão e o desenvolvimento do acervo de conhecimento de uma sociedade, seus sistemas de informação e circulação. (BERGER & OFFE 1991: 15)

As organizações prestadoras de serviços desenvolvem atividades que objetivam prevenir e se possível eliminar riscos e desvios da normalidade. Segundo BERGER & OFFE, a racionalidade desta espécie de trabalho se diferencia da produção de mercadorias,

... por causa da falta de homogeneidade, da descontinuidade e da incerteza temporal, social e material dos "casos" tratados pelo trabalho em serviços, freqüentemente não é possível (...) normatizar **uma função técnica de produção** para o trabalho, a ser adotada como critério de controle da execução do trabalho. (BERGER & OFFE, 1989: 23) (Grifo dos próprios autores).

Na prestação de serviços, são os clientes, os usuários, que determinam o local e o momento em que deverá ser realizado o serviço. Estas condições são específicas das organizações prestadoras de

serviços.

Os autores citam o exemplo da polícia, que não pode prever quando ocorrerá um crime ou qualquer outra situação e também em que condições terá que agir. Outro exemplo ocorre com a medicina, em que a condição de cada paciente determina a espécie e quantidade de serviço que será necessário.

Esta "causalidade" imprevisível dos riscos e necessidades do momento, exigem das instituições prestadoras de serviços uma qualificação superdimensionada, capaz de atender às exigências de casos específicos. Um hospital, apenas para citar um exemplo, deve estar aparelhado a fim de atender os pacientes conforme os problemas que apresentam. Não se pode prever quando será necessária uma intervenção cirúrgica de alto risco, ou quando se apresentará um simples caso de resfriado.

É esta condição, este preparo para suprir as necessidades imprevisíveis da sociedade, que justifica a existência de uma instituição prestadora de serviços. Na medida em que são suprimidos ou atenuados os casos de perturbação da ordem estabelecida se garante a estabilidade das organizações sociais formais, ou seja, o funcionamento normal da sociedade.

A necessidade de uma qualificação maior, por parte dos trabalhadores individuais, se põe como um limite à parcelização minuciosa do trabalho. Os trabalhadores neste caso, precisam de um preparo adicional, uma qualificação além da exigida normalmente para adequarem sua atividade a situações de emergência, que exigem qualificação além da utilizada normalmente.

A inconstância das tarefas, a dificuldade de padronização, devidas à exigência de adequação a clientes ou situações, tornam o trabalho em serviços difícil de ser burocratizado, isto é, difícil de ser submetido a controles verticais e a regras abstratas. Nestes casos as funções de controle se prendem a interpretações normativas, conforme BERGER & OFFE (1991: 45-6), passando a valorizar atitudes tais como "lealdade", "dedicação", entre outras qualidades de cunho moral, interpretados pelos autores citados como sendo de caráter subjetivo. A presença destas qualidades nos trabalhadores resultam de fato em aumento na produção. Nas organizações de economia privada, estas interpretações vêm acompanhadas de sanções econômicas positivas ou negativas, objetivando estimular somente as atitudes que se revelam mais produtivas.

Na indústria capitalista, devido ao problema de custos, a tendência é de se destacar todas as funções que envolvem algum risco das atividades produtivas propriamente ditas. Na produção de mercadorias, todas as atividades são planejadas de forma a eliminar qualquer possibilidade de erro. O trabalho é minuciosamente previsto, subdividido ao extremo, com critérios de controle rígidos, pré-determinados. Aos executores resta apenas a repetição de determinados movimentos. A coordenação do trabalho, neste caso, se faz mediante um controle rígido da execução, adaptação de cada etapa da produção aos critérios estabelecidos a priori.

A tarefa de planejamento, organização e coordenação exige uma qualificação mais abrangente, uma compreensão de todo o processo de produção. Os indivíduos, até mesmo por uma exigência do próprio

procura adequar a quantidade de "trabalho em serviços" conforme sua capacidade de absorção dos custos.

Além do aspecto de qualificação, há outro, que diz respeito aos riscos inerentes à atividade de planejamento. Sempre há riscos de ocorrer uma discrepância entre o planejado e o executado. A tomada de decisão a respeito do processo de trabalho mais apropriado para determinada situação, depende de vários fatores, tais como conhecimento técnico, experiência na área, entre outros.

Ao se tratar da racionalização do trabalho em serviços em geral, e nas organizações que se guiam pelas leis de mercado mais especificamente, se verifica que a racionalização num setor implica maior liberdade em outro. Assim, na indústria, ao se submeter o operário a um controle minucioso, a uma seqüência de ações padronizadas, se cria em outra instância, uma equipe que pensa este trabalho. Estes têm de fato maior autonomia para pensar, para idealizar o trabalho.

O trabalho de prestação de serviços situa-se sempre, (...), no ponto de intersecção de duas racionalidades: a racionalidade da "economia industrial", com precisas especificações de objetivos e meios, controle vertical direto do comportamento no trabalho, um mínimo de margens de liberdade de ação e alta esquematização - por ser um trabalho remunerado dependente; e a racionalidade da "intermediação", típica do trabalho no setor de serviços, que pressupõe margens de liberdade de atuação aproveitáveis conforme a situação, visto que é prestação de serviços. (OFFE, 1991: 84)

Nas organizações, que produzem mercadorias diretamente, se procura eliminar qualquer risco do processo produtivo. Por necessidade imposta pelo próprio mercado, se afasta da linha de produção, na medida do possível, todas as atividades que possam

envolver riscos. Com isto se potencializa a capacidade produtiva, uma vez que um planejamento detalhado do trabalho prevê e elimina antecipadamente os possíveis pontos de estrangulamento. Se criam, com este objetivo, departamentos especializados em pensar o trabalho, organizar todo o processo, afastando do trabalhador da linha de produção toda preocupação que não seja a execução de uma tarefa bem específica. A própria qualificação necessária à execução de cada tarefa é previamente prevista. A coordenação da produção se faz mediante a organização e controle de cada etapa, fazendo com que se execute o planejado. A avaliação do processo e de cada etapa do trabalho também se dá conforme os critérios estabelecidos no planejamento.

Guiando-se por uma relação tipo custos-benefícios, na busca por uma maior racionalização do trabalho, muitas organizações, produtoras de mercadorias, mantêm departamentos, equipes de trabalhadores, com a função de criar condições que facilitem o andamento do processo produtivo. Entre as funções de manutenção das condições necessárias, nestas organizações, se encontram os departamentos de pessoal, de consultoria jurídica, de prevenção contra acidentes, de manutenção de equipamentos, de vigilância, de controle de qualidade, entre outros. Estes trabalhadores não produzem coisas, objetos (mercadorias), porém garantem, criam condições para que a produção não sofra interferências prejudiciais.

Nestes serviços não se pode precisar a quantidade de trabalho e, conseqüentemente, a qualificação exata que será necessária em determinado momento. Há sempre um risco de excesso ou



carência de determinada qualificação específica. Não há, também, uma relação inequívoca do tipo custos-benefícios. Assim, a coordenação destes serviços não pode estabelecer critérios estanques para medir a produção de cada trabalhador. Um dos critérios usados para se decidir a quantidade destes serviços é estabelecido pelo custo dos mesmos no orçamento global da organização.

O essencial é desdobrar e esclarecer empiricamente a seguinte idéia básica: a diferenciação de funções de prestação de serviços é a imagem inversa de um processo de racionalização no capitalismo industrial, ao longo do qual competências reflexivas e generativas, necessárias à manutenção das estruturas sociais formais e à absorção de riscos imprevisíveis são por assim dizer destacados do trabalho "produtivo". ( BERGER & OFFE 1991: 22)

A medida em que este processo se esgota no interior da empresa industrial, gradativamente se procura aglutinar as atividades que envolvem determinados riscos, fora da empresa. Este processo, de racionalização do trabalho, é denominado por BERGER & OFFE (1991), como estratégia de externalização.

Este processo de racionalização no capitalismo industrial ainda não se esgotou. A aglutinação das funções de ordenamento administrativo, político e cultural permitem a estandarização, a rotinização e amplo controle do trabalho, elevando a produtividade do seu emprego. Por outro lado, a criação de departamentos especializados no interior das próprias organizações acaba esbarrando no problema de custos, gerados por esta separação entre trabalho produtivo e trabalho de manutenção das condições necessárias.

Outro problema, apontado por BERGER & OFFE (1991), é que as

atividades em serviços se desenvolvem em um ritmo mais lento. Devido aos problemas de racionalização dos serviços, apontados anteriormente, o custo dos mesmos se aproxima, freqüentemente, de um limite insuportável.

Ao discutirem os fatores dinâmicos do desenvolvimento dos serviços, BERGER E OFFE (1991) analisam alguns fatores que pressionam no sentido de uma racionalização do trabalho em serviços. Existem fatores que contribuem para tornar o trabalho em serviços, **mesmo os estatalmente organizados**, sujeitos a um controle externo direto, ligado a critérios mais objetivos.

Um dos fatores apontados é quando a prestação de serviços se constitui numa sobrecarga das funções preventivas, que acabam por minar a capacidade de subsistência de um sistema. A ocorrência deste fato põe a necessidade de se pensar em uma nova estratégia, descobrir novas formas de racionalização, isto é, uma nova organização do processo, que permita estabelecer critérios mais objetivos de controle.

Nas economias de mercado, organizadas sobre bases privadas, se procura eliminar o superdimensionamento das atividades em serviços, adotando estratégias de racionalização. Estas, segundo BERGER & OFFE (1991: 35), não apenas reduzem a tendência expansiva no volume de trabalho em serviços, mas ainda encaminham transformações estruturais marginais no setor. São adotadas como medidas de segurança, destacando-se, conforme os autores citados, as estratégias de **mecanização, racionalização organizacional e de externalização**, a seguir discriminadas:

#### a) Estratégias de mecanização

Introduz-se aparelhos que reduzem a necessidade de trabalho em serviços como, por exemplo, máquinas de escrever, copiadoras, que elevam o rendimento do trabalho, ou introdução de novas tecnologias, ou ainda, através de transformações técnicas em bens de consumo ou de investimento que passariam a prescindir total ou parcialmente dos serviços até então necessários.

Hoje temos a informática, que colocada em algumas atividades prescinde de um certo número de trabalhadores. Além de racionalizar a atividade, permite aumentar a produtividade. Esta é a situação na medicina, onde a informatização dos laboratórios de análises clínicas se constitui como um exemplo. Um outro exemplo está na informatização do serviço bancário, eliminando a necessidade de um grande número de trabalhadores, além de prestar um atendimento mais rápido e seguro aos clientes.

Qualificações, tais como a de datilógrafo, aliada ao conhecimento da Língua, de difícil aquisição, hoje, são superadas por programas informatizados. Embora se coloque a necessidade de outra qualificação (digitador), esta tem sua produtividade aumentada e o controle da qualidade do serviço está facilitado pelo uso de programas e equipamentos.

A informática, enquanto estratégia de mecanização, se põe como possibilidade em inúmeras atividades, tais como auto-diagnóstico em automóveis, controle de tráfego aéreo, controle de equipamentos diversos, diagnóstico médico, planejamento de engenharia, apenas para citar algumas possibilidades que já se

tornaram reais na atualidade. Estas funções, algumas ainda hoje exercidas por trabalhadores altamente especializados, deixam de depender unicamente da vontade do trabalhador, sendo exercidas por máquinas ou processos com enorme grau de eficiência.

A prestação de serviços em geral, antes dependente basicamente da qualificação individual dos trabalhadores, pela mecanização, se mostra, em grande parte, possível de ser rotinizada, estandarizada, e, além disto, com alta capacidade de se adequar às diferentes situações postas pelos clientes.

#### **b) Racionalização organizacional**

A racionalização organizacional objetiva a utilização máxima da capacidade existente de trabalho em serviços. Com esta estratégia se procura centralizar a prestação de serviços em determinados locais, ou horários. Sua utilização evita um superdimensionamento da estrutura de prestação de serviços, por um lado, e, por outro, cria condições para a adoção de outras estratégias de racionalização, como a mecanização.

BERGER & OFFE (1991: 36), citam como exemplo a demanda por serviços de transporte urbano, telefonia, entre outros, nos quais, através de incentivos econômicos, entre outros, se concentra ou se distribui a oferta destes serviços em determinados horários ou locais. Com estas estratégias se controla a demanda, evitando investimentos no aumento da capacidade de prestação de serviços, além das vantagens mencionadas no parágrafo anterior.

Esta estratégia permite, pelo agrupamento dos trabalhadores

em serviços, subdividir o trabalho por diferentes especializações. Os trabalhadores individuais passam, então, por um processo de desqualificação individual, perdendo o domínio do todo. A qualificação do coletivo é potencializada, enquanto que os indivíduos têm estreitados os limites de sua liberdade de decisão sobre o processo de trabalho. Submetem-se a uma nova forma de controle que visa coordenar as diferentes parcelas de trabalho, por vezes altamente especializado, com vistas aos objetivos propostos.

A função de coordenação dos trabalhos passa a dispor de critérios já mais passíveis de serem submetidos a padrões de medida. Em determinadas formas de prestação de serviços se torna possível referir-se à produtividade do setor.

No caso de monopolização da prestação de determinado serviço, como estratégia de racionalização, permite impor aos clientes determinadas condições em que podem ser usufruídos os referidos serviços. Esta estratégia torna possível estandarizar, rotinizar ainda mais o trabalho pelo estabelecimento de um limite de adequação ao cliente. Neste caso ocorre quase que uma inversão, ao invés da prestação de serviços se adequar ao cliente, é este que utiliza o referido serviço na forma e na medida em que é oferecido. A coordenação do trabalho passa a ser efetivada de acordo com parâmetros mais estáveis, pois ocorre uma padronização dos comportamentos aceitáveis no trabalho.

### c) Externalização

A externalização segue o princípio de transferir o trabalho em serviços para outros agentes, ou seja, o deslocamento de funções de

prestação de serviços **entre** as diferentes formas de organização do trabalho na prestação de serviços.

Coerente com a lógica desta estratégia assistimos o crescimento de organizações de assessoria jurídica, engenharia em diversas especializações, de consultoria, entre inúmeras outras. As organizações de outros ramos da produção (de mercadorias ou serviços), ao invés de manterem profissionais de diferentes áreas e qualificações, gerando custos, por vezes proibitivos, contratam os serviços na medida necessária. As organizações que prestam estes serviços, por outro lado, pela racionalização organizacional, podem oferecer melhor qualidade por custos relativamente mais baixos.

Inicialmente, na formação do capitalismo, por um problema de custos, o Estado assume as funções necessárias à manutenção das estruturas sociais formais destacando do trabalho "produtivo" as funções que envolvem riscos imprevisíveis. Estas atividades são, também, as mais difíceis de serem submetidas a um processo de racionalização, de se estabelecer com maior precisão uma relação tipo custos-benefícios. Desta forma, através do Estado, são socializados os custos necessários ao funcionamento da sociedade como um todo.

Esta estratégia compreende, também, no caso dos serviços estatais, a privatização. Inicialmente a empresa privada assume parte do todo, especialmente aquelas atividades que são mais facilmente racionalizáveis, passíveis de serem submetidas a uma forma de controle que permita determinar com mais segurança a relação custos-benefícios. As organizações que se guiam pelas leis de

mercado procuram deixar a encargo do Estado aquelas atividades que exigem maior investimento de capital, ou que não produzem mais valia diretamente.

Dada a função do Estado e a especificidade das atividades por ele assumidas, a prestação de serviços na esfera pública, não se guia estritamente pelos critérios de rentabilidade. As exigências de racionalização passam pelos limites orçamentários de financiamento fiscal ou creditício da produção dos serviços públicos. Estes critérios são muito difusos.

Os limites orçamentários de financiamento fiscal ou creditício da produção dos serviços públicos são inevitavelmente difusos, e isso por dois motivos. Em primeiro lugar, porque tais limites só podem ser constatados no plano do orçamento global; daí eles não serem relevantes a partir do ângulo de cada serviço (por exemplo, ensino escolar), pois praticamente toda ampliação de um serviço pode argumentar sua necessidade de financiamento com um pleito de remanejamento no orçamento, e não necessariamente com a elevação do orçamento global - esse é o argumento básico dos promotores de uma política expansiva dos serviços estatais, especialmente em detrimento do orçamento militar. Em segundo lugar, a limitação máxima do dispêndio financeiro estatal só pode ser definida em condições suplementares (...) que, por serem sancionadas politicamente, podem ser revistas no bojo de transformações sociais e políticas. (BERGER & OFFE, 1991: 29-30)

No caso específico do Estado, ao assumir o encargo de prestar serviços necessários à manutenção das condições de funcionamento das estruturas sociais formais, ele tem por função, também, socializar os custos. A medida em que estes custos se tornam muito elevados, o Estado passa a sofrer também uma pressão no sentido de racionalizar suas atividades.

Os serviços organizados estatalmente não se guiam por

critérios de rentabilidade, tipo custos-benefícios. O Estado não pode optar por se dedicar a uma atividade mais rentável, por exemplo, dedicar-se à exploração de petróleo, deixando de lado atividades tais como educação, saúde e segurança.

Conforme BERGER & OFFE os critérios de rentabilidade e racionalidade foram substituídos por "(...)processos político-discricionários de decisão" (BERGER & OFFE (1991: 31). A prestação de serviços por parte do Estado, pode chegar, inclusive, a ignorar as "leis de mercado" (oferta/procura), isto é, manter a oferta de serviços aquém ou além das necessidades.

Para o Estado é possível também ignorar o fator qualidade do serviço prestado. Por não se guiar por critérios ligados à rentabilidade, ou por alegação de falta de recursos orçamentários, deixa de aplicar recursos na contratação de serviços com maior especialização, ou então, ainda, elimina gastos com as atividades de organização, coordenação e controle do serviço prestado.

Na produção de mercadorias as organizações se guiam por critérios de rentabilidade/custos. Os serviços públicos estatais não possuem qualquer critério dessa ordem.

## 2.2 - A escola enquanto organização burocrática

Com o desenvolvimento dos estudos econômicos da educação, que procuraram vincular a escola ao sistema produtivo, observou-se um movimento no sentido de se "racionalizar" a administração dos



sistemas de ensino com o intuito de manter o controle político por parte dos detentores do capital.

Não é de estranhar que, reduzindo os conflitos, ignorando a complexidade dos sentidos dialeticamente contraditórios, os educadores acabem privilegiando métodos e técnicas em detrimento do conteúdo, dos comportamentos, das situações historicamente vividas.

Este tecnicismo resulta também do contexto burocrático modernizado, onde a abstração racional diante dos sistemas leva os educadores a preferirem trabalhar com as máquinas mais do que a lidar com pessoas. Mesmo quando não dispõe de máquinas mais sofisticadas, os técnicos em educação tendem a trabalhar mecanicamente, sugerindo e adotando os correspondentes modelos de aprendizagem e avaliação. Educação programada por educadores programados, para educandos a serem programados.

Como a sociedade em que estamos é capitalista e consumista, também a educação é praticada na forma de um produtivismo em que os "produtos" são consumidos sem atitude crítica (geralmente produtos importados: autores e textos, que manifestam muito mais o sentido da vida da metrópole do que da nossa própria). Ou então são produzidos segundo o modelo da metrópole, na adoção de critérios "internacionais" de cientificidade. O que falta em ambos os casos é sempre a dimensão de nossa própria cultura.

Seguindo o modelo das organizações produtoras de mercadorias, a instituição escolar vê-se submetida a um controle rígido, que procura garantir suas outras características sem nenhum

desvio possível. A "escola padrão" segue as "diretrizes e normas" que lhe são ditadas, sem que as críticas e os críticos se possam manifestar.

O poder dos técnicos (a tecnocracia) é forte, faz uso de uma série de instrumentos legais para proteger a instituição contra a subversão, a infiltração, os desvios no estabelecimento dos objetivos e na seriação das etapas, isto é na determinação dos fins e dos meios. Segundo CAMPOS,

...A própria indispensabilidade da burocracia conduz ao desenvolvimento de uma ética profissional cujos valores são só os da autoridade autônoma. (CAMPOS, 1971: 12)

O mais grave é que tudo isso é também apresentado em nome de um modelo de desenvolvimento que não é nacional, mas sugere que nossa Nação se molde segundo o modelo das nações "desenvolvidas". Na verdade se trata sempre de nações consideradas como desenvolvidas econômica, técnica e cientificamente, sem que se valorizem outros aspectos da existência humana.

Em nome de uma pretensa neutralidade a que se chama de científica, os trabalhadores da educação passam a ocupar-se da academia, deixando de lado a vida, os homens, a história. Esquecem-se dos educandos para se ocupar da educação.

### 2.3 - A escola como organização de prestação de serviços: a especificidade da produção pedagógica.

As críticas mais contundentes à supervisão se fazem

exatamente em função da ingerência desta sobre o trabalho docente, uma vez que limita a liberdade do professor em planejar e executar sua atividade. O que preocupa sobremaneira aos educadores é o fato de existir uma forma de controle direto sobre o trabalho do professor. Este entendimento concebe o trabalho docente como sendo autônomo, um artesanato dependente unicamente da subjetividade do artesão e, portanto, impossível de ser submetido a um processo de racionalização e de controle direto.

Entendemos que esta "revolta", esta resistência ao controle por parte dos educadores tem suas raízes na forma específica de ser da escola, isto é, a escola não funciona tal qual uma organização industrial. Esta maneira de entender o trabalho do professor se deve à própria finalidade da escola, sua razão de ser, pela qualidade e importância do que ela produz para a sociedade.

A escola, presta um serviço de qualidade e importância diferente de uma organização que produz mercadorias. O serviço prestado por ela se equipara ao prestado pela medicina, polícia e bombeiros. Os serviços prestados por estas instituições objetivam reproduzir as condições necessárias à manutenção e funcionamento da sociedade. Devido a esta especificidade o trabalho deve ser adequado às condições de cada momento.

Assim, também, o trabalho do professor não parece passível de ser controlado tal qual o do operário da indústria. Por outro lado, não se qualifica como uma produção artesanal, onde cada trabalhador decide autonomamente sobre todo o processo de produção em que está envolvido.

Em sua atividade profissional, o professor estabelece uma relação com seu objeto de trabalho, o aluno. Este, por possuir vontade própria, sentimentos, necessidades e desejos, enfim, capacidade de pensar e decidir, cria algumas possibilidades e exigências quanto à maneira como o professor deve proceder. Esta condição material de seu "objeto" de trabalho condiciona toda a organização escolar.

Esta condição do objeto, que possui vontade própria, é comum a outras instituições que prestam serviços, tanto públicas quanto privadas. É ela, também, que determina a exigência de uma qualificação maior dos professores. Pela necessidade de atender e solucionar imprevistos, o professor precisa de maior autonomia nas decisões relativas à execução de seu trabalho. Assim, além do conteúdo de sua especialidade, também deve possuir um certo domínio de metodologia de ensino, de psicologia, de didática, entre outras áreas do conhecimento referentes à forma de se portar e desenvolver sua atividade.

A diversidade da composição de uma classe, exige qualificação do professor para trabalhar com alunos de níveis diferenciados de desempenho. Nestas condições o professor deve ter autonomia para decidir sobre a dosagem do conteúdo, formas de abordagem, técnicas didáticas entre outras medidas práticas que deve tomar a respeito de seu trabalho.

Esta diversidade das situações de trabalho pedagógico põe a exigência de uma qualificação maior do professor enquanto trabalhador individual. Tomando-se por base o quadro descrito, é compreensível,

pois, pensar que o professor se constitui como um trabalhador autônomo, impossível de ser submetido a formas controle externo.

Até mesmo enquanto constituinte do trabalhador coletivo, o professor mantém uma certa autonomia quanto a decisões sobre o processo de trabalho. O professor, mesmo enquanto constituinte do trabalhador coletivo, se diferencia do operário da indústria. O operário posto na produção industrial, exercita apenas uma habilidade, ou no máximo algumas habilidades restritas às situações previstas. A imprevisibilidade, ou o planejamento incorreto inviabilizam o funcionamento e até mesmo a existência de uma organização produtora de mercadorias.

O trabalho pedagógico, no entanto, exige uma qualificação (uma reserva de qualificação) maior daquela utilizada normalmente. É completamente absurdo pensar num professor que só domine conteúdos de Matemática relativos a uma série ou grau de ensino, enquanto que na produção de mercadorias, é normal contratar trabalhadores com qualificação restrita ao indispensável exigido pela função exercida.

As organizações ou instituições que se dedicam à prestação de serviços, seja escolar (ensino) ou outras, para terem sentido, precisam dispor de preparo para atender situações imprevisíveis, uma "reserva técnica" de qualificação para atender a "emergências". A escola, como instituição prestadora de serviços, não pode se restringir a uma quantidade mínima de serviços oferecidos. Assim como um hospital que não atenda emergências perde seu sentido social, também a escola necessita de uma "reserva técnica" para atender casos que fogem à normalidade.

Na produção de mercadorias há condições de se controlar rigidamente todo o processo de produção, planejando antecipada e detalhadamente cada etapa da execução. Na produção de serviços, no entanto, se tem algumas diretrizes mais gerais que permitem adequar a ação às diferentes situações. Esta condição permite prestar o serviço na medida exigida pelo cliente.

A flexibilidade se faz necessária, uma vez que, conforme OFFE (1991), os serviços não se igualam a uma mercadoria qualquer, não podem ser armazenados e oferecidos em quantidades exatas. Também a produção não pode ser medida tal qual na indústria, como por exemplo, aluno "educado" por professor na escola.

As organizações que se guiam pelas leis do mercado, procuram manter uma reserva técnica de qualificação, promovendo, por mecanismos diversos, a permanência em seus quadros, de empregados mais antigos, com mais experiência. A experiência, adquirida através do tempo de serviço, se constitui como uma reserva de qualificação, disponível nas emergências.

Embora a Escola seja uma instituição prestadora de serviços, o trabalho pedagógico possui uma característica muito peculiar, uma vez que se destina a alterar o comportamento de seus clientes. Enquanto que na área da saúde a eficiência da instituição é medida pela saúde dos clientes ou cura de doenças, a eficiência da escola se torna mais difícil de ser comparada a um padrão bem determinado, devido a algumas questões que consideramos básicas: a) os resultados mais significativos só serão conhecidos a médio e a

longo prazo, quando o egresso da escola vende sua força de trabalho; b) Os clientes (alunos) diferem individualmente quanto à quantidade e qualidade de trabalho necessário para se adequarem aos parâmetros estabelecidos; c) esta adequação também não pode ser rígida, estanque, uma vez que se refere a indivíduos com interesses e potencialidades diferenciadas e, d) a escola procura desenvolver comportamentos ligados a aspectos culturais, estéticos e morais, para os quais a influência exercida pode não ser determinante.

Os aspectos citados, além de dificultarem o estabelecimento de critérios para se medir a eficiência da escola, impedem a standartização do trabalho pedagógico.

Uma outra dificuldade de se burocratizar o trabalho pedagógico, reside no fato de que ocorre uma interação maior entre trabalhador e cliente. A ação pedagógica não se restringe ao repasse, ensino de conteúdos programáticos. O trabalho pedagógico possui uma dimensão maior. Refere-se a valores culturais, sociais. Esta dimensão formativa ainda se põe como uma dificuldade, barreira à tendência de racionalização do trabalho.

Na prestação de serviços em geral e, em especial, nos serviços cuja prestação está a encargo do Estado, é sempre mais difícil estabelecer critérios ligados à relação custos x benefícios. Isto não significa, porém, que não se guie por critérios desta ordem.

Nas organizações de economia privada, que se guiam pelas leis de mercado, o limite é posto pelo impacto produzido no orçamento global da organização. Nos serviços prestados estatalmente, o limite

dos gastos nas atividades de serviços é dado pela capacidade orçamentária do Estado, pela possibilidade que o sistema tem de suportar estes custos. Uma vez atingido o limite suportável, têm início as pressões no sentido de racionalizar estes serviços, objetivando diminuir seus custos e eventualmente, aumentar-lhes a produtividade.

No caso específico da escola, Enguita analisa esta questão da falta critérios estritamente econômicos, do ponto de vista das relações de produção a que está submetido o professor. O professor não produz mais valia diretamente. A própria escola não produz uma mercadoria diretamente valorizada por si mesma. A mercadoria ensino só se realiza como valor de uso no momento em que o aluno aplica os conhecimentos e hábitos adquiridos, na produção de mercadorias ou serviços.

Estas questões relativas ao trabalho educativo dificultam ou impedem sua ligação a critérios econômicos diretamente. Não se pode, ou pelo menos, se torna difícil relacionar a educação recebida a valores monetários. Embora a escolarização seja uma forma de também acrescer valor à força de trabalho, não há uma relação direta entre tipo de ensino e produtividade no mercado de trabalho.

Os aspectos ligados a preceitos morais e estéticos são ainda mais difíceis de serem especificados, racionalizados. A coordenação das ações com vistas a estes objetivos, só pode se guiar pelo bom senso, pela experiência. Neste aspecto compreende também uma maior qualificação individual dos trabalhadores.



Isto não significa, por outro lado, que não se tenha parâmetros para definir o tipo de ensino desejado. Procura-se atingir um tipo de educação/formação considerada ideal. Esta "educação ideal" não é decidida pelo professor individualmente em nossas escolas. Algumas críticas que se fazem à supervisão tomam como parâmetro a independência do mestre-escola, que tudo decidia e praticamente não recebia interferência externa. É um equívoco tomá-lo como parâmetro.

O trabalho do mestre-escola se dava numa sociedade mais limitada, com poucos recursos tecnológicos. Havia uma certa homogeneidade na forma de educação adotada pelas famílias do local. O mestre-escola, por sua vez, já possuía incorporados estes valores e procurava passá-los aos alunos. Quanto ao conhecimento necessário nestas sociedades se restringia a algumas habilidades de cálculo básico e domínio da língua escrita apenas para comunicação com o grupo social a que pertencia o indivíduo.

O mestre-escola, conhecedor de seu ofício, desenvolvia sua atividade pedagógica de acordo com seu conhecimento e convicções pessoais, que eram normalmente aprovadas também pela sociedade. Ele próprio organizava suas ações, adaptando-as conforme cada caso, controlava a execução de seu trabalho mediante a observação de seus alunos na vida diária.

A coordenação do trabalho escolar, a nível de sistema, se fazia mediante inspeção oficial, verificando a adequação legal quanto a registros escolares. O controle do trabalho, se dava de maneira informal, através dos contatos com o grupo social a que pertencia a

escola. Apenas esporadicamente se fazia inspeção, forma de controle efetuada por inspetores oficiais. Estes se atinham, quase que exclusivamente, a aspectos formais burocráticos.

Nas escolas onde o trabalho é executado de forma cooperativa, se põe a necessidade de personalizar a função de coordenação do trabalho. Nestas condições, o professor faz parte de uma estrutura, uma organização que educa, que ensina. Esta situação permite atender grupos maiores de alunos e, ao mesmo tempo, trabalhar com um conhecimento mais elaborado, mais complexo.

O trabalho realizado coletivamente sofre um aumento na produção mas, por outro lado, os professores ficam sujeitos a determinados horários, distribuição de classes, disciplina e conteúdos, além de sofrerem pressão no sentido de se adequarem ao grupo. O método de ensino e também as atitudes, devem ser adequadas conforme os demais docentes da escola.

A complexidade de nossa sociedade hoje, exige uma educação mais especializada, que realmente oportunize aos indivíduos desenvolverem sua capacidade transformadora, por conseguinte aperfeiçoando a atual organização social, sem no entanto, descuidar da realização individual. É neste contexto, de uma multiplicidade de interesses individuais e grupais que se destaca a função de organização e coordenação do trabalho escolar.

A escola como qualquer organização complexa, possui objetivos que justificam e orientam a organização do trabalho. Na escola estes objetivos estão ligados à pessoa, ao humano e incluem o sentido necessário e essencialmente pragmático de preparação do

indivíduo para um papel específico no mundo do trabalho. Não se pode também, descuidar do sentido igualmente necessário e voltado à sua realidade social, de prepará-lo para uma integração solidária no seu meio social e, ainda, o sentido mais ontológico e básico aos demais, de facilitar-lhe a auto-realização.

Estes objetivos se tornam apenas proclamações vazias se não houver uma organização que coordene as ações individuais para a consecução dos mesmos. Cada professor pode ter seu próprio entendimento, muitas vezes divergente do grupo. A função de coordenação então, procura orientar os trabalhadores individuais e organizar o trabalho, de forma a dirigir melhor os esforços no sentido de alcançar os objetivos da escola.

A dificuldade de se estabelecer uma relação tipo custos x benefícios na prestação de serviços, no entanto, não significa que cada professor disponha de uma liberdade ampla ao ponto de se constituir como trabalhador autônomo. A própria organização, a forma como se organiza o processo produtivo, põe normas, critérios que submetem a vontade do indivíduo.

Segundo LIPPITT (1969), as práticas de muitas organizações são estruturadas de tal forma que vem a delimitar as oportunidades de crescimento individual. Mesmo as organizações com idéias e finalidades elevadas, tais como a Igreja, saúde, bem-estar e instituições educacionais, embora aparentemente executando o que se chama de "administração democrática", na verdade executam somente o tipo de preocupação um tanto óbvia e bem intencionada que pode desenvolver dependência e calor humano, porém, limita o crescimento do

indivíduo, impedindo-o de alcançar suas necessidades mais elevadas.

A organização escolar faz parte de um sistema mais amplo, atingindo em última análise a nação e a humanidade, recebendo deste sistema maior seus objetivos, linhas de ação, enfim toda a bagagem cultural.

A escola como parte da sociedade, sempre se preocupou com a formação do homem. No Brasil as Leis de Diretrizes e Bases da Educação já procuram regulamentar a função formativa. Há concordância, generalizada na sociedade e entre os educadores, de que a escola deve utilizar-se da instrução para formar o aluno.

Neste sentido já se dispõe de textos legais que promulgam como um dos objetivos da escola, a formação do homem, "um ser educado para a sociedade". Compete à organização escolar, segundo este entendimento, como agente sistemático da educação, canalizar todo o potencial, dos indivíduos e da sociedade em geral, para que se obtenha como produto final o homem educado. Como não é possível estabelecer normas fixas, critérios estáveis para estabelecer esta "educação", compete à escola definir e trabalhar nesta direção.

A definição do "tipo de educação" mais adequado a ser adotado pela escola, funciona como critério para a função de coordenação e é também uma forma de racionalizar a prestação deste serviço. Esta definição, do "tipo de educação", parte da filosofia e dos objetivos gerais da escola, os quais determinam um padrão de atitudes dos professores.

A adoção/determinação de um padrão de atitudes facilita o

trabalho de coordenação, mantendo o conjunto em harmonia com relação aos propósitos pretendidos. A margem de liberdade permitida e necessária aos professores deve criar a possibilidade de adequar as ações às situações dos alunos e ao tempo disponível.

A personalização da função de organização, coordenação e controle do trabalho, na pessoa de um supervisor, implica nas questões relativas à prestação de serviços. Estas questões dizem respeito à qualificação individual dos próprios supervisores e também ao tipo de relação que estes estabelecem com os professores.

A dificuldade que se cria com esta estratégia está no fato, comum às organizações prestadoras de serviços, que é a dificuldade e até a impossibilidade de se submeter o trabalho em serviços a formas de controle direto, uma vez que é o cliente quem define a quantidade e qualidade do serviço necessário. Uma vez que este serviço não está armazenado, está no trabalhador, compreende uma qualificação do professor e conseqüentemente liberdade para adaptar o serviço à situação e ao cliente.

Temos então alguns problemas com relação à personalização da função de coordenação e controle do trabalho. O primeiro está ligado ao problema mesmo da prestação de serviço, isto é, à impossibilidade de separar o trabalho do homem, e, também, ligado à questão de exigências relativas ao cliente. A prestação do serviço ensino supõe uma qualificação do professor não só com relação ao conteúdo, mas também com relação às questões pedagógicas. A qualificação do professor deve suprir a necessidade de adequar as ações a todo momento, o que inviabiliza uma padronização,

estandardização do trabalho pedagógico. Um segundo problema é que a atividade de coordenação supõe conhecimento amplo de todo o processo de trabalho para coordenar de fato as ações. Exige também compreensão do nível de liberdade dos professores, imprescindível para um bom desempenho das atividades pedagógicas. O terceiro problema que vemos, é também apontado por OFFE (1991), e se refere ao fato do trabalho em serviços ser executado por empregados, o que nos remete aos conflitos ligados aos interesses pessoais frente aos da organização.

Segundo o autor, entram em choque duas "tensões": a "norma" mais geral, ditando procedimentos adequados ao grupo, e o "caso", situação específica, relacionada ao tempo e às exigências do cliente. A nível pessoal, todo trabalhador, professor ou supervisor, possui determinadas concepções, as quais pretende concretizar no seu trabalho.

No nível de organização, (...) acrescenta-se (...) o dilema de que as prestações de serviço são executadas como **trabalho remunerado contratual**. Quando é esse o caso (por exemplo, a educação que ocorre no círculo familiar ou no "peer-group", mas como alvo do trabalho de uma organização educacional), os critérios de racionalidade de tal organização (efetividade, eficiência, controle, esquematização do meio ambiente, etc.) colidem com a necessidade de autonomia e flexibilidade resultantes da natureza da primeira tensão. (...) (OFFE 1991: 84-5) (Grifos do próprio autor).

Estes conflitos nas organizações que se guiam pelas leis de mercado são contornados via "sanções positivas ou negativas" (OFFE 1991), enquanto que nos serviços públicos praticamente não há mecanismos desta ordem.

As escolas mantidas pela iniciativa privada, através de mecanismos diversificados, selecionam a clientela. Oferecem um determinado tipo de ensino. Nestas escolas há maior facilidade em se manter uma linha de trabalho. A clientela é mais homogenizada em seus comportamentos, permitindo a adoção de padrões de ação mais estandarizados.

Os trabalhadores são selecionados pela capacidade de se adaptarem às condições postas. Os critérios se tornam mais claros, uma vez que a organização objetiva obter lucro. Estas escolas valorizam, então, aquelas habilidades que se revelam mais produtivas para clientela atendida. Os clientes, por sua vez, possuem uma compreensão, uma clareza maior sobre o que esperam da escola.

A coordenação dos trabalhos nestas escolas, se encarrega de adequar as ações individuais, sugere estratégias, aponta deficiências, visando sempre manter uma linha de ação coerente, adequada à clientela e aos objetivos da instituição.

Os conflitos decorrentes do fato da prestação de serviços ser efetuada por empregados, são em parte superados via seleção dos trabalhadores. São utilizados os que apresentam um perfil mais adequado ao propósito da instituição, por exemplo, professores com conhecimento mais aprofundado do conteúdo, ou com domínio de métodos de ensino coerentes com a filosofia da escola, com determinadas posturas valorizadas pelos clientes.

As dificuldades relativas a uma maior racionalização do trabalho são superadas em parte, por atitudes ligadas aos aspectos

emocionais, afetivos. Promover o bem-estar do aluno, participação em atividades esportivas ou culturais. Os professores permanecem à medida em que atendem aos interesses da escola, isto é, adotam técnicas didático-pedagógicas adequadas aos alunos, obtém índices de aprendizagem que satisfazem às famílias. Embora não se possa falar em produtividade, se observa a capacidade do professor em atender satisfatoriamente determinada quantidade de alunos.

Nas escolas da rede particular, confessionais ou não, os critérios são, por assim dizer, mais objetivos. Há o interesse imediato em se obter lucro, ou pelo menos retorno dos investimentos, ou ainda, necessidade de se manter em determinado limite a diferença entre receita e despesas. Este fato põe determinados limites à liberdade do professor, que procura adaptar seu trabalho às necessidades e interesses da escola.

A função de coordenação do trabalho pedagógico se dá segundo estes critérios e subsidia o professor em métodos, técnicas e atitudes mais compatíveis à filosofia da instituição e/ou interesses dos clientes.

OFFE (1991) ao analisar o problema da racionalização e do controle do trabalho em serviços, afirma que, mesmo os serviços prestados pelo Estado, podem sofrer pressões no sentido de se obter maior eficiência. Para os órgãos administrativos centrais, esta eficiência pode ser alcançada mediante controle do trabalho e também pela adoção de estratégias que já comprovaram sua eficiência nas organizações que se guiam pelas leis de mercado.



Na produção de mercadorias, o processo de produção se guia, segundo OFFE (1991: 84), pela racionalidade da "economia industrial". O trabalhador é submetido a um controle vertical direto do comportamento. As especificações são precisas, não permitindo praticamente, nenhuma margem de liberdade de ação ao trabalhador.

Na prestação de serviços se pressupõe uma margem de liberdade que permita adaptar o trabalho às diferentes situações. O processo de produção do ensino, por ser prestação de serviço, não pode ser burocratizado ao extremo. O trabalhador ainda se constitui como uma variável determinante na produção. Esta condição vem a limitar a racionalização maior do trabalho, dificultando a adoção de formas de controle externo mais direto e, portanto, uma previsão mais aproximada dos resultados.

O trabalho de prestação de serviços situa-se sempre, (...) no ponto de intersecção de duas racionalidades: a racionalidade da "economia industrial", com precisas especificações de objetivos e meios, controle vertical direto do comportamento no trabalho, um mínimo de margens de liberdade de ação e alta esquematização - por ser um trabalho remunerado dependente; e a racionalidade da "intermediação", típica do trabalho no setor de serviços, que pressupõe margens de liberdade de atuação aproveitáveis conforme a situação, visto que é prestação de serviços. (OFFE, 1991: 84)

Na produção de mercadorias, o próprio processo de produção cerceia a liberdade de ação dos trabalhadores. Na produção de serviços, não é possível estabelecer com exatidão um 'quantum' de produção ideal. Este fator aumenta os riscos no processo produtivo e limita a absorção destes setores de prestação de serviços por organizações que se guiam pelas leis de mercado.

Uma vez que o trabalhador pode potencializar ou impedir a realização do produto final, não é possível prever com segurança o resultado do processo. Neste caso, a coordenação do trabalho fica dependente da subjetividade do trabalhador.

Nas organizações que se guiam pelas leis de mercado se criam formas de promover e controlar o empenho dos trabalhadores mediante sanções positivas ou negativas. Nas organizações estatais que realizam prestação de serviços, como não se guiam pelas leis de mercado, têm dificuldade maior em estabelecer critérios desta ordem. Nas escolas do Estado se utilizam, como mecanismo de controle, apelos emocionais, mais ligados ao afetivo do que sanções de ordem funcional.

O controle do trabalho nada mais é do que um esforço no sentido de coordenar os trabalhos parciais com vistas à consecução do objetivo proposto. No modo de produção capitalista, o controle, forma de garantir a adequação entre o plano ideal e o real, é também mecanismo de extração de mais valia.

A produção da "mercadoria" "força de trabalho", conforme Engueta, não foge às leis da produção das demais mercadorias, sendo portanto, submetida a uma pressão no sentido da racionalização. Assim se procura através da burocratização e estandarização do trabalho escolar, aumentar a produtividade e ainda reduzir seus custos.

O Estado, enquanto mediador das relações de troca, ou atuando como prestador de serviços, procura coordenar a prestação

do serviço de ensino, através de um planejamento de metas e, também, estabelecendo alguns critérios que objetivam o funcionamento harmônico de todo o sistema.

Assim, a função de coordenação se dá em níveis diferenciados, sempre procurando garantir a execução do que foi planejado nas esferas superiores. Nos níveis mais elevados do sistema, esta função visa garantir o alcance de metas mais amplas, enquanto que, no nível de execução, nas escolas, se procura, através do estabelecimento de objetivos comuns, adequar a ação da escola às metas gerais. Através de planos e programas de ensino, procura-se garantir que cada professor desenvolva, pelo menos, os conteúdos mínimos para cada série ou grau de ensino, adotando métodos de ensino compatíveis com as metas mais gerais. No caso do trabalho do professor, a coordenação se faz pelo controle de normas a serem seguidas, pela grade curricular que estabelece os conteúdos mínimos definidos a nível de macro-sistema, pelo cumprimento de horários, e adequação do trabalho às necessidades dos alunos e aos interesses dos pais e da sociedade.

Embora o Estado não se guie sempre por critérios ligados à produtividade, conforme BERGER E OFFE (1991: 29, 49-52), observa-se em certas áreas, que o Estado procura adequar a prestação dos serviços, sob seu encargo, aos recursos orçamentários disponíveis ou politicamente designados para tal. Assim, com esta estratégia, ao invés de melhorar, aperfeiçoar a prestação de serviços, submetê-la a formas de controle direto, opta-se pela redução dos custos, através da contenção de salários e de investimentos em equipamentos.

Uma das estratégias de racionalização dos serviços públicos é a intensificação do trabalho. No entanto, ao se tratar de prestação de serviços, não é possível se utilizar critérios convencionais para medir a rentabilidade.

A adoção de determinada estratégia de racionalização dos serviços, compreende formas de organização, coordenação e controle do trabalho.

A opção por estratégias denominadas por OFFE (1991) de estratégia organizacional, descritas anteriormente, promovem uma organização do processo de trabalho, supondo uma série de mecanismos que objetivam controlar o seu desenvolvimento.

Em escolas com grande número de professores se faz necessária a função de coordenação em vários níveis, por exemplo as diversas coordenações de disciplinas, de graus de ensino, e estes ainda subdivididos em pré-escolar, 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª e 2º Grau. As diversas coordenações buscam criar mecanismos de controle do trabalho, obter melhores resultados, isto é, prever as ações para se atingir os fins pretendidos.

Embora os trabalhadores necessitem de uma certa autonomia para decidir e adequar a prestação de serviços, por outro lado, há necessidade de manter certa coerência, uma linha pedagógica. Isto implica em determinadas regras, uma organização do trabalho que garanta um determinado padrão do serviço prestado. O estabelecimento de número de dias letivos, de horas anuais de aula e do currículo mínimo a nível Federal, já põem algum limite à liberdade de ação do professor. A adequação destes mínimos às

diferentes situações dependem da qualificação individual dos trabalhadores.

As especializações introduzidas pela legislação visavam a racionalização do sistema de ensino, torná-lo mais eficiente. As habilitações nada mais são do que tentativas de manter um rumo nas ações, uma vez que compreendem medidas de maior controle do trabalho.

As especializações introduzidas objetivavam aprimorar a administração escolar, eliminar o casuismo e o personalismo. A adoção de procedimentos com base científica, obtidos em cursos específicos, teoricamente, deveria dirigir as ações dentro de um padrão previamente estabelecido. As formas adotadas viriam a submeter os docentes a um controle mais direto.

Esta introdução das especializações pode ser entendida como estratégia de racionalização organizacional. Com a racionalização do uso dos recursos se pretendia ampliar a prestação do serviço de ensino e ao mesmo tempo, otimizar o uso dos recursos disponíveis. Com esta estratégia, copiada de outra realidade, se procurou colocar uma nova força produtiva no ensino e também burocratizar o trabalho pedagógico.

Ao se localizar a prestação do serviço de ensino em centros maiores, escolas maiores, se promoveu o uso mais racional dos recursos e também se criou condições para desenvolver outras estratégias. Uma das estratégias foi, sem sombra de dúvidas, a tentativa de burocratizar o trabalho pedagógico via planejamento

sistemático e promenorizado do ensino. O estabelecimento de objetivos comportamentais supunha uma padronização, estandarização das atividades docentes. A adoção de métodos, equipamentos e livros didáticos via acordos MEC/USAID vinha a facilitar exatamente a estandarização do trabalho.

No entanto esta nova forma de organização não consegue submeter totalmente o trabalho do professor a uma seqüência de rotinas. A adaptação destas estratégias, compreendia uma qualificação dos professores, para que adequassem o serviço às diversas situações. Compreendia também, uma qualificação dos supervisores, afim de coordenarem as atividades de planejamento do ensino, adaptando-as às necessidades dos professores.

Supunha-se que os conhecimentos técnicos ministrados nos cursos de especialização qualificassem os supervisores para o exercício de coordenação do trabalho pedagógico. O próprio entendimento do trabalho pedagógico, visto como passível de estandarização, passava a idéia de que era possível coordenar as atividades pedagógicas via controle de planos e métodos de ensino. O professor viu-se submetido a um controle direto, a uma pressão no sentido de seguir as normas, objetivos e métodos determinados em outras instâncias.

### III - A SUPERVISÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

#### 3.1 - Equívocos e ambigüidades

##### 3.1.1 - A supervisão na sua configuração capitalista

Para analisarmos a questão do controle do trabalho pedagógico é interessante recordarmos o posicionamento de ENGUITA a este respeito. Para ele, o ensino escolar nada mais é do que produção de mercadoria, da "mercadoria" "força de trabalho". Esta produção (do ensino), para o autor segue as mesmas leis da produção das demais mercadorias. Estas leis apontam para a relação custos-benefícios, para o lucro, ou seja, para a lógica do modo de produção capitalista.

A supervisão escolar não foge à regra. Na forma como se apresenta hoje, é uma atividade própria da empresa capitalista, desenvolvida com o objetivo de promover o lucro máximo com o mínimo de dispêndio de tempo, enfim de investimento. Torna-se, assim, uma atividade dogmática que enfatiza as receitas, os modelos considerados práticos de se fazer, para assegurar a utilização de instrumentos adequados, voltada basicamente para fatores processuais internos.

Os pressupostos da supervisão estão na cooperação, que põe como necessária a divisão do trabalho e a conseqüente divisão do conhecimento. Os trabalhadores são parcelizados, dominando somente o conhecimento restrito que lhes cabe de acordo com a lógica da divisão do trabalho. Os próprios supervisores que controlam, coordenam e integram as parcelas do processo de trabalho, dominam cada vez menos o todo do processo. As funções são organizadas numa hierarquia segundo o conhecimento que é exigido no processo de trabalho.

O modo de produção capitalista, na medida em que separa o trabalhador dos meios de produção e o expropria do produto de seu trabalho, exige cada vez mais controle direto sobre o trabalhador. Na produção manufatureira, que prendia as pessoas ao trabalho manual, o controle se fazia diretamente por um encarregado, um supervisor. Com a introdução da maquinaria, o trabalhador era compelido a se adaptar ao ritmo desta, exigindo menos controle direto. A evolução do processo de produção descarta progressivamente a necessidade de controle direto. Este pode ser efetivado por um processo que dispensa a presença direta de um supervisor.

A divisão do trabalho, presente em todas as sociedades, é aparentemente característica inerente ao trabalho humano. Tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela, divide a sociedade em ocupações, cada qual especializada em certo ramo da produção. Porém a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas nesse sentido e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção.



No capitalismo, a divisão social do trabalho se dá historicamente, de forma aleatória. Porém, a divisão do trabalho na oficina é imposta por um planejamento sistemático, ditado pela necessidade de aumentar a produtividade.

"O modo capitalista de produção destrói, sistematicamente, todas as perícias à sua volta e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas não são daí por diante distribuídas com base estritamente na "qualificação". A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente desnecessária, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção."  
(BRAVERMANN, 1977: 79)

Anteriormente cabia à gerência a tarefa de "controlar" o trabalho, o que significava fixação de tarefas. Com Taylor, o controle se dá através do planejamento das atividades desde as mais simples às mais complexas. É o domínio efetivado através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho.

A divisão técnica do trabalho é uma necessidade que surge e se desenvolve com o aprimoramento dos próprios processos de trabalho, conforme Marx já demonstrou. Ademais, se torna difícil, senão impossível, para um professor dominar todo conhecimento na profundidade exigida para executar todos os diferentes trabalhos necessários ao funcionamento da escola.

Pensar *supervisão* significa pensar cooperação complexa e divisão técnica do trabalho. Através da cooperação é criada uma nova força produtiva: a força coletiva. Esta força coletiva foi criada historicamente pelo capital. Hoje é força produtiva do capital. A

cooperação, conforme Marx descreveu, já existia desde a antiguidade possibilitando a construção de grandes obras. A cooperação era, então, empregada esporadicamente, fundamentada na propriedade comum dos meios de produção, ou nas relações diretas de domínio e servidão.

A cooperação, na sua forma capitalista, por ser ao mesmo tempo força social, produção para a humanidade e ser apropriada por um indivíduo, passa a engendrar os antagonismos próprios desse modo de produção, onde tudo se faz objetivando o lucro, obtido pela exploração cada vez maior do trabalho. Assim, inicialmente tem-se um acréscimo no número de trabalhadores. Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos produtivos, este acréscimo é substituído pelo aperfeiçoamento dos processos de produção.

O capitalista procura sempre quebrar ou diminuir a resistência dos trabalhadores. Neste confronto entre explorador e explorado, o capital, na condição de explorador, vê-se obrigado a exercer maior pressão, coordenação, controle sobre o trabalhador. A divisão técnica do trabalho e a necessária coordenação dos trabalhos representam um avanço nos processos produtivos. O que torna a supervisão escolar inadequada, vista como negativa, é sua forma capitalista, que é a mesma das empresas. A forma de controle exercida se torna despótica, explicitando a antinomia entre capital e trabalho.

O controle enquanto coordenação, se faz necessário em qualquer atividade humana coletiva. No capital, porém, toma proporções exacerbadas, em si mesmo, como resultado do antagonismo entre os que executam o processo produtivo e os que dele se beneficiam, gerando

novas relações sociais que passam a estruturar o processo produtivo.

Segundo Marx, à medida em que a cooperação amplia sua escala,

(...) esse despotismo desenvolve suas formas peculiares. Como o capitalista, de início é libertado do trabalho manual, tão logo seu capital tenha atingido aquela grandeza mínima, com a qual a produção verdadeiramente capitalista apenas começa, assim ele transfere agora a função de supervisão direta e contínua do trabalhador individual ou de grupos de trabalhadores a uma espécie particular de assalariados. Do mesmo modo que um exército precisa de oficiais superiores militares, uma massa de trabalhadores, que cooperam sob o comando do mesmo capital, necessita de oficiais superiores industriais (...) e suboficiais (...) durante que o processo de trabalho comandam em nome do capital. O trabalho de superintendência se cristaliza em sua função exclusiva. (Marx, 1985: 263-4)

Com a cooperação de muitos o comando do capital se converte numa necessidade para execução do próprio processo de trabalho. Logo que o trabalho se torna cooperativo, sob o capital, este assume a função de dirigir, superintender e mediar todo o processo. À integração, a unidade dos diferentes trabalhos parciais se dá no capitalista.

Sendo que o objetivo do capital é o lucro, obtido através da exploração da mais valia, procura submeter o trabalhador a um processo que possibilite o máximo de exploração possível de um número cada vez maior de trabalhadores. O capitalista detém os meios de produção e compra a força de trabalho de que necessita. Com o trabalho cooperativo, o capitalista compra apenas a força de trabalho individual, pagando o custo da força de trabalho individual. Na cooperação, no entanto, se cria uma nova força produtiva, uma força social, isto é, o resultado obtido com o trabalho cooperativo é maior

do que a soma do trabalho dos indivíduos isolados, e, este acréscimo na produção, nada custa ao capital.

O trabalhador que vende sua força de trabalho só coopera com outros trabalhadores por ordem do capital. A conexão dos diferentes trabalhos se efetiva na prática pela autoridade do capitalista. Para o capitalista existe um plano ideal de trabalho a ser seguido. Para o trabalhador é somente a autoridade do capitalista que impõe sua vontade.

O trabalhador tende a resistir, pois o trabalho não é seu, os meios de produção e o produto de seu trabalho não lhe pertencem. Não vê, pois, nenhum motivo para se empenhar no trabalho em cooperação com outros trabalhadores.

O capitalista procura diminuir o impacto da resistência dos trabalhadores, colocando-os num processo de trabalho organizado e controlado diretamente em cada etapa.

Este controle se torna despótico porque não visa somente a aumentar a produtividade, mas também a aumentar o grau de exploração da força coletiva em benefício do capitalista. O aumento da produtividade e da qualidade dos produtos não resultam em benefício algum para os trabalhadores. Assim, somente através de uma organização racional e de um controle rígido de cada etapa do processo de trabalho, se consegue minimizar a resistência dos trabalhadores.

No modo de produção capitalista, o processo de trabalho, que é um processo de criar bens úteis, torna-se um processo de expansão do capital, processo de criação de lucro. A partir deste ponto torna-

se necessário encarar o trabalho de um ponto de vista puramente técnico, um modo de trabalho. Fez-se necessário para o capitalista, exercer o "controle" sobre o processo de trabalho, que passou a ser dominado e modelado para a acumulação de capital.

O trabalho humano é infinito em seu potencial mas limitado em sua concretização por inúmeros fatores como o estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, pelas condições sociais gerais sob as quais trabalham, pelas condições próprias da empresa e condições técnicas de seu trabalho, inclusive pela organização do processo resultando na necessidade de "supervisão". Para o capitalista é fundamental manter o controle sobre o trabalho subordinado aos seus interesses, mesmo quando delega esta função a um tipo de assalariado. Essa transição que se apresenta como alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador, é percebida pelo capitalista, como um problema de "gerência".

Conforme SILVA (1981), a forma de controle desenvolvida pelo capital, mesmo em suas primitivas manifestações, era já muito completa, autoconsciente, minuciosa e calculista. Inicialmente a submissão do trabalhador era conseguida por meio de mecanismos que passavam pela dominação econômica, atingindo as esferas espiritual, moral e física. Hoje aquelas formas evoluíram, se diluíram no processo produtivo, não havendo mais a necessidade de supervisão direta do trabalhador. A própria organização do trabalho já põe formas de controle que dispensam a presença direta do supervisor.

A tendência de racionalização organizacional tende a aumentar a pressão por produtividade, eficiência. Passa, também, a

supor a existência de mecanismos de controle.

Produzem-se mecanismos que tornam cada vez mais possível standartizar o trabalho docente. Estas estratégias compreendem a introdução de livros didáticos, filmes, documentários e hoje programas informatizados.

Um exemplo claro dessa tentativa foi a introdução da concepção behaviorista da aprendizagem, da concepção comportamentalista, amplamente divulgada no país. Se supunha que o aluno aprendia por estímulo-resposta. Mediante planejamento detalhado das situações de sala, se pensava padronizar as ações dos professores. Neste entendimento, a supervisão coordenaria o planejamento do ensino e posteriormente, controlaria a execução do mesmo. Uma vez levantados todos os dados relativos aos clientes e à situação, cabia ao professor a seleção de situações de aprendizagem, o professor teria necessariamente que dispor de liberdade para adaptar métodos e o programa conforme as necessidades e possibilidades dos alunos.

A produção de livros didáticos, por sua vez, cria condições que facilitam uma racionalização de parte do trabalho do professor. Uma vez que o livro didático já traz orientações quanto ao conteúdo, técnicas didáticas, sugestões para estudos de fixação ou ampliação do conhecimento na área, ele coordena o trabalho do professor. Os livros didáticos eliminam parte da necessidade de qualificação do professor, favorecem a padronização dos conteúdos e mesmo de técnicas didáticas.

Com a adoção de determinado livro didático, o trabalho de coordenação se concentra apenas no controle da aplicação do mesmo. O livro didático, ao trazer já os conteúdos, técnicas de ensino, exercícios de fixação, elimina a necessidade de conhecimento por parte do professor. Qualquer pessoa de posse do livro didático, pode "dar aula".

Ao se tomar o livro didático como um apoio, material de consulta, se compreende que o professor deva ter uma qualificação, um entendimento do processo e do conteúdo apenas para adaptá-lo conforme a necessidade do aluno.

### **3.1.2 - Supervisão Burocrático-governamental**

O conteúdo da ação supervisora é a qualidade que envolve o processo de trabalho desenvolvido na instituição, abrangendo elementos de ordem ideológica, tecnológica, psicossocial e estrutural. O padrão de qualidade, porém, tem variado no tempo e vale refletir sobre as situações anteriores antes de tentar caracterizar o momento atual. Num primeiro momento a qualidade se identifica com eficiência pedagógica; em seguida, um momento técnico-burocrático e, afinal, a perspectiva de identificação dessa qualidade com a eficiência da ação social. Estes momentos, dada a diversificação do Sistema, não são excludentes mas cumulativos, permanecendo as características do período anterior no subsequente.

Historicamente, a supervisão, embora já existisse na antiga escola primária, generaliza-se, no Brasil, quando, ao final de 1961, o

Art. 104 da lei 4.024 (antiga LDB) permite a criação de Escolas Experimentais das quais, aos poucos, o Sistema Educacional vai incorporando certos elementos. Então, a qualidade se identifica com a criação de uma educação participante que, embora não tocando nas estruturas hierárquicas do sistema, concede a palavra a grupos da escola até então silenciosos, como o alunado, os funcionários, e, em certo sentido, o corpo docente que tendo voz em relação aos alunos, não a tem com relação à direção. O processo, assim, se enriquece e fica mais complexo, exigindo um especialista, ou grupo de especialistas que cuide dos aspectos propriamente pedagógicos, coordenando o planejamento, o acompanhamento, a avaliação, a realimentação do trabalho educativo, tentando explicitar os objetivos da organização e administrar o desenvolvimento psicossocial.

Pode-se dizer que esta é a fase criativa da supervisão que ainda não é conhecida com esse nome, denominada que é de coordenação, assistência, assessoria ou orientação pedagógica, já que em momento anterior, de grande centralização administrativa, ela se restringe à inspeção e só em momento posterior, de forte autoritarismo, ela se assume como **supervisão**. Posteriormente têm-se uma fase que se pode considerar como a fase da eficiência pedagógica da Supervisão, com a implantação de métodos ativos, dinâmica de grupo, conselhos de classe, etc. Todas essas medidas se propõem estar a serviço do aluno e de sua participação maior no processo educativo.

Em um segundo momento, a qualidade passa a ser identificada com a modernização organizacional. Enquanto, no primeiro momento, a ênfase se põe na atividade-fim do sistema, agora ela se põe na



atividade-meio e a eficiência da Supervisão deve ser tecnoburocrática. Nessa época, os convênios MEC/USAID, criaram um forte canal de intervenção na educação brasileira. Intervenção esta realizada, também, através dos mecanismos técnico-pedagógicos e burocráticos, a nível central (MEC), regional e local e com vistas a modernização dos processos de trabalho, sem considerar a realidade nacional, explicitando-se como instrumento de dominação. Vale aqui uma reflexão sobre o papel da supervisão que se liga à responsabilidade pela qualidade do processo, pelo COMO da ação educativa. E é justo aí que se instala e daí que parte (da área do COMO) o processo de modernização que mascara, com o predomínio das técnicas, a dominação. Nesse momento, as posições se invertem: o supervisor que estava, de certa forma, a serviço dos professores, passa a tê-los a seu serviço; a técnica deixa de ser instrumento e passa a ser substitutivo da ação pedagógica e, mantendo todos muito ocupados, afasta, ideologicamente, a discussão do conteúdo da educação e do verdadeiro trabalho que a realidade exige. E, imposta, cria insegurança, pela obrigação de moldar-se a própria atividade à uma técnica pré-estabelecida que se recebe como uma verdade sagrada, algo que não pode ser discutido.

Segundo MERTON (1971), o funcionamento ideal da burocracia, depende de um grau elevado de confiança na conduta dos funcionários, conseguido mediante uma pressão exagerada sobre os mesmos.

... para assegurar a disciplina (...) esses sentimentos são freqüentemente, mais intensos do que o necessário. Há, por assim dizer, uma margem de segurança na pressão exercida por esses sentimentos sobre o burocrata com a finalidade de moldá-lo às suas obrigações, (...). Essa ênfase produz uma transferência dos sentimentos dos fins da organização para os detalhes particulares da conduta

exigida pelas normas. A submissão à norma, de início concebida como meio, transforma-se em um fim em si mesma. Trata-se do processo do deslocamento dos objetivos pelos quais "um valor instrumental se converte em valor final". A disciplina - interpretada como acatamento aos regulamentos - qualquer que seja a situação, não é considerada como uma medida destinada a fins específicos, mas aparece na vida do burocrata como um valor imediato. Essa ênfase, resultante do deslocamento dos objetivos, produz rigidez e incapacidade de ajustamentos imediatos. Assim surge o formalismo - e mesmo o ritualismo - sob a forma de um apego excessivo aos exigentes procedimentos formais. Esse apego pode ser exagerado até o ponto em que a observação rigorosa das normas interfere na consecução dos fins da organização; teremos, então, o fenômeno coerente do formalismo ou tecnicismo dos funcionários. (MERTON 1971: 113) (Grifos do próprio autor).

Algumas experiências com resultados positivos, obtidos em outros países com o administrador, tem criado no Brasil certas ilusões que se expressam na exaltação da imagem do administrador e, por extensão, do supervisor como líder pedagógico. Esta figura é válida, em sistemas escolares pouco burocratizados e nos quais a seleção dos candidatos a cargos administrativos levam em conta tanto a capacidade administrativa como a competência técnico-pedagógica. Ela é válida também para a "escola da comunidade", e assim mesmo onde os professores tenham a consciência e organizações profissionais suficientes para manter os fatores políticos sob controle. Não é o que acontece no Brasil. Os nossos supervisores são selecionados ou por provas objetivas ou segundo a filiação partidária e os professores, quando há organização, não passa ainda da arregimentação em torno de reivindicações de classe.

Os administradores, diretores e demais autoridades que administram a educação no país, são indicados em sua grande maioria em função da filiação partidária, ou então, selecionados por concursos

que, através de provas objetivas, medem somente um parco conhecimento técnico. Quando têm capacidade administrativa esta é muitas vezes modesta. Competência como orientador técnico-pedagógico, só a tem em pequena medida. Disto resulta que as atribuições técnico-pedagógicas dos supervisores são mal ou de todo não efetivamente desempenhadas. Outra circunstância produz o mesmo efeito: a nossa administração escolar é complicada e centralizada e obriga o funcionário a viver "olhando para cima". As ordens superiores são a preocupação central do nosso funcionário; cuida de obedecê-las e de fazê-las obedecidas, os objetivos de uma escola centrada no aluno passam para o funcionário de nível médio, para o segundo plano.

Conforme MERTON (1971), os funcionários de uma organização burocrática sofrem pressão, por vezes excessiva, no sentido de internalizarem padrões de comportamento metódico, disciplinado, prudente, gerando um apego às exigências e procedimentos burocráticos. MOTA e PEREIRA (1986) ao procederem uma análise do trabalho de MERTON, concluem que

(...) tal inculcação, estimulada pelo formalismo dos pequenos procedimentos, leva à transferência da identificação dos burocratas com os fins da organização para a identificação com os meios representados pela conduta exigida pelas normas. A submissão à norma, que passa de meio a fim em si mesma, gera, a nível da organização, um deslocamento de objetivos. Em termos das "virtudes" do burocrata, levam à rigidez de comportamento e à dificuldade no trato com o público a que a burocracia deve atender. (MOTA e PEREIRA 1986: 227) (Grifos dos próprios autores).

Os supervisores exigem planos que ficam arquivados no SEE (serviço de supervisão Escolar). Quando o professor reclama algo, conciliatoriamente, ele (supervisor) afirma que a exigência não é sua

e que a supervisão da SE (Secretaria de Educação) pede e pode vir a fazer uma "visita".

Isto é um indício seguro para afirmar que a supervisão que se desenvolve nas escolas parece manter uma estreita vinculação com o modelo burocrático que inspirou a habilitação em Supervisão Escolar nos cursos de Pedagogia. Vale notar que o papel e as tarefas do supervisor constituem-se num "sistema normativo", além de não explicitar como "controlar" as atividades curriculares, muito menos se preocupa com o por que e para que se controla.

A ação supervisora configura-se como uma prática indefinida que evidencia a crise de identidade entre os educadores, neste caso supervisores, aguçada pela existência de muitas propostas sobre seus papéis, sem clareza de suas funções.

A formação recebida nas faculdades foi predominantemente tecnicizante e parece ter servido para formar o especialista de educação a partir da idéia de que o "saber como" substitui sem qualquer prejuízo o "saber o que" e o "porque fazer".

O supervisor exige o plano ou os planos, mas raramente discute o conteúdo dos mesmos. No máximo, verifica a parte "técnica" se o professor coloca um só verbo e adequado para cada objetivo - mas o que vai ser trabalhado fica fora de sua avaliação.

O supervisor é considerado, na hierarquia administrativa, como o elemento chave na implantação e implementação de mudanças. Porém, na realidade, o supervisor é encarregado de dar cumprimento a planos já elaborados e que, na maioria das vezes não respondem às

necessidades e prioridades do contexto onde atua. O currículo permanece fechado às necessidades do aluno. o processo ensino-aprendizagem é o já conhecido, não apresenta inovações no sentido de buscar uma participação mais responsável e ativa do aluno. A integração entre as disciplinas é muito pequena, não existindo fundamentos filosóficos, nem discussões sobre o "tipo" de educação a que se propõe a orientação do supervisor.

O supervisor, teoricamente, é elo de ligação entre todos os níveis que compõem a comunidade escolar. Distribui a carga horária e os horários de trabalho conforme a realidade escolar, ordena logicamente os conteúdos de cada série, distribui os alunos nas turmas conforme características individuais, acompanha todas as atividades que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, sugere novas metodologias e técnicas curriculares e propõe alternativas de solução.

O supervisor é controlador, e, em algumas ocasiões, assume o papel de técnico, auxiliando em situações de manejo de classe e de organização de planejamentos. Longe de ser aquele líder que implementa inovações, o supervisor omite-se ou muitas vezes emperra as mudanças.

O aparelho burocrático da supervisão não permite a contrapartida necessária à melhoria do serviço do ensino. Por outro lado, parece assegurar a própria desqualificação da ação supervisora, acentuando sua ambigüidade e diluindo seu fluxo organizacional. Concorrem também para complexidade da linguagem em supervisão, conceitos e terminologias para obscurecer o sentido do discurso supervisor. (AGUIAR, 1991: 30)

Na organização escolar, enquanto organização burocrática,

os alunos devem prestar exames e aos professores compete examiná-los; os supervisores devem controlar a eficiência dos professores; os orientadores têm o papel de verificar e atender os comportamentos que não estão de acordo com os padrões pré-estabelecidos e ao diretor atribui-se o controle de todos os desempenhos.

Conforme MERTON (1971), o caráter impessoal das relações, é uma característica da organização burocrática, o que contribui para a formação de uma "incapacidade treinada".

O modelo da personalidade do burocrata forma-se em torno da norma de impessoalidade que, ao lado da tendência a categorizar, resultante do predomínio das normas gerais e abstratas, tende a produzir conflitos nos contatos do burocrata com o público ou com a clientela. As particularidades dos casos individuais são geralmente, ignoradas já que os funcionários reduzem ao mínimo os contatos pessoais e recorrem à categorização. ... O tratamento estereotipado não se adapta às exigências dos problemas individuais. (MERTON, 1971: 119)

Esta parece ser a essência da atividade escolar traduzida em avaliações do como sem pensar o porque e o para que.

### **3.3 - A supervisão na escola: especificidade e exigências**

A supervisão escolar é manifestação da existência social concreta e por conseguinte, das contradições que a constituem. A prática do supervisor não está desligada do que se passa na sociedade, da luta que aí se trava, sendo portanto perpassada pela contradição. Enquanto função capaz de coordenar as atividades curriculares com vistas ao objetivo visado, ela se torna necessária para manter a

unidade do sistema escolar.

Normalmente se entende que a supervisão só é necessária em função do tamanho (amplitude) do sistema, Nacional, Estadual. Mesmo que os objetivos sejam estabelecidos pelo grupo social que faz parte da escola, se faz necessário uma função que aglutine as diferentes partes do trabalho educativo. Esta função pode ser exercida por uma pessoa ou processo. A racionalidade do processo, pode ser personificada, colocada num supervisor, ou então obtida através de um processo organizado com este objetivo. Normalmente o que tem ocorrido, é a personificação desta função, e só tem sido entendida enquanto tal.

A supervisão tem uma contribuição específica importante no processo de produção escolar, que é assessorar o professor no campo das variáveis psicossociais e político-administrativas que interferem no trabalho com o aluno. O levantamento e a caracterização das variáveis que interferem no trabalho podem ser melhor levantadas por um profissional, cuja função lhe permita acompanhar não apenas o passado e o presente, como também suas relações com o trabalho dos outros professores em outras séries, cursos ou disciplinas.

O processo ensino-aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada ou compartimentada de cada conteúdo ou professor isoladamente. Pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquela proveniente do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da escola.

A supervisão enquanto coordenação dá condições para que cada educador especialista realize sua parte, sem ter que se transformar

em "homem de sete instrumentos, "pau para toda obra". Garante a infra-estrutura para que não tenha que interferir no trabalho do colega, também especialista, em nome de uma fetichizada e antidemocrática interdisciplinaridade onde todos dão todas as matérias ou que acham que devem dar e complementar e acabam não assumindo nada. O professor que tem que ser coordenador, especialista em português, em matemática, merendeiro, enfermeiro, pai, palhaço, faxineiro é uma irracionalidade, é irreal, não pode existir. O desenvolvimento dos processos de trabalho já o destruiu.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem exige integração entre as matérias de uma mesma série e de um mesmo curso, e entre todos professores da escola. O êxito do processo educativo exige um trabalho de articulação e integração entre todos os profissionais que trabalham na escola.

A realização de todas essas atividades de integração e articulação põem a necessidade de determinadas condições: horários, espaço e condições físicas, recursos materiais, entre outras. A adequação destas condições são necessárias a fim de que os professores possam empregar melhor seus esforços dirigidos para obter êxito no processo ensino-aprendizagem. A supervisão compete coordenar a ação docente, sanando deficiências e/ou maximizando esforços.

O êxito do processo educativo vincula-se à existência de uma atividade que propicie a totalização desse processo, isto é, que crie condições para que os profissionais da educação em exercício na escola possam, cada um com a sua contribuição específica, colaborar para o alcance dos objetivos educacionais com os quais estão



comprometidos. A função da supervisão é justamente a de viabilizar este caráter totalizador do processo de produção escolar.

A ação da supervisão não se dá diretamente durante o desenrolar, em sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, cuja organização, planejamento, controle e execução ficam a cargo do professor. Ela antecede, acompanha e complementa a ação docente.

A função supervisora, resultante de uma divisão do trabalho, necessária na cooperação, vem subsidiar o trabalho docente, contribuindo para a maior produtividade da escola. A forma que ela assume no atual contexto, é resultado da complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem e a própria organização escolar. Hoje, a contribuição da sociologia, filosofia, das ciências políticas e pedagógicas demonstram a necessidade de se levarem em consideração aspectos de ordem social, político-econômico e técnico-administrativos, que envolvem e determinam a produção escolar.

A supervisão é posta na escola para se constituir no elo de ligação entre os interesses dos indivíduos e os interesses da organização. Torna-se pois uma tarefa complexa que adquire importância fundamental para tornar produtivas todas as potencialidades dos indivíduos e da organização escolar. No trabalho coletivo esta função se torna uma nova força produtiva. É uma força que potencializa os esforços, canaliza as energias, evita desvios, subsidia os trabalhadores individuais com as informações necessárias que permitam melhor adaptar o trabalho aos clientes e às diferentes situações.

A supervisão, então, se põe como necessidade técnica, por exercer a função de coordenar as ações individuais. Na medida em que sintetiza, desvela os carecimentos da sociedade, aponta formas mais adequadas de ação para se atingir os objetivos propostos, se constitui como forma de racionalização do trabalho. Uma nova força produtiva, por liberar os trabalhadores da tarefa de levantar dados que permitam adequar o trabalho às diversas situações e, também, por pensar e selecionar estratégias mais produtivas coerentes com o contexto social.

A supervisão enquanto função de organização, coordenação e controle do trabalho é uma necessidade técnica, indispensável em qualquer organização complexa, conforme exposição anterior. No entanto, O cargo de **supervisor escolar** parece ter sido criado e implantado (no Brasil) por força de medidas estranhas à realidade concreta onde os fatos educacionais ocorrem.

Esta forma de supervisão implantada a partir de 1964, aparece no cenário sócio-político-econômico, historicamente, como função de controle onde a racionalidade é o princípio que fundamenta a filosofia tecnocrática vigente à época da Ditadura Militar. Ficou muito marcada a conotação de controle do trabalho docente, centrado na pessoa do supervisor. A supervisão passou a planejar seu trabalho mais como um controle de planos, métodos e técnicas de ensino, buscando desta forma, uma organização mais racional do trabalho docente.

A ênfase dada à elaboração de planos, objetivos e técnicas de ensino, pressupõe uma relação diretamente proporcional entre um planejamento bem detalhado e o aumento da produtividade da escola.

Esta concepção parte do pressuposto de que o trabalho do professor pode ser determinado, dirigido, através desta forma de controle. Nesta linha de entendimento, os supervisores recebem orientações para a organização e controle do trabalho do professor, muito bem detalhadas, numa concepção taylorista da divisão do trabalho pedagógico.

SILVA (1981), ao analisar o Parecer 252/69, verifica que este expressa uma dicotomia entre decisão e ação, vendo como necessária uma elite que planeje e controle o trabalho pedagógico. Assim,

... configura-se a Supervisão como função controladora e meramente executora, já nesse ponto, impregnada da ideologia do Sistema que é necessária, pois, conforme o teor do texto: "já começávamos a ressentir-nos." Isso se refere às tendências que histórica, econômica e politicamente se esboçavam: educação tecnicista adequada ao modelo social, político e econômico vigente. Sintetizando pode-se dizer que o Parecer nº 252/69 reflete as linhas mestras do movimento de 1964, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente... pela determinação que faz, caracteriza o Supervisor, na linha economicista transposta do país hegemônico (EUA), como agente responsável pelo controle da execução da ideologia do poder... (SILVA, 1981: 69)

Conforme dados levantados por NOGUEIRA (1989), a posição assumida pela supervisão passa a ser equivalente a de um agente numa empresa: compatibilizar os interesses dos proprietários e dos agentes produtivos, que segundo a concepção taylorista, subjacente às modernas teorias de organização, são passíveis de compatibilização. Disso decorre a função do supervisor de restaurar o equilíbrio através da correção das disfunções surgidas durante a execução, ou seja, ajustar a organização escolar ao modelo proposto pelos órgãos centrais de

decisão. Entre a contradição de um modelo formal, único, estático e uma realidade dinâmica, situa-se o supervisor destituído de poder de decisão e de autonomia, decorrente da centralização das decisões expressas nas leis, nos planos de governo e nas atuações personalistas centralizadoras dos diretores de escola, e de unidades de coordenação locais e regionais.

O modelo de supervisor (líder, dinamizador do ensino, planejador e coordenador de atividades ligadas ao ensino) implantado pelo PABAE, reduz os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional - evasão, repetência e a má qualidade de ensino - a problemas meramente técnicos, passíveis de soluções técnicas, para a solução das quais o supervisor deve ser o depositário de fórmulas e receitas.

Não se levou em consideração que, enquanto a coordenação do trabalho na produção de mercadorias em geral se dá via controle rígido e sistemático de cada etapa, o controle do trabalho em serviços se faz mediante critérios que devem ser adaptados às diferentes situações do processo produtivo. Esta flexibilidade dos critérios de controle da qualidade do trabalho, por outro lado, exige uma qualificação técnica maior da função de coordenação do trabalho e dos trabalhadores individuais. Estes devem dispor de um maior poder de decisão sobre o processo, a fim de promoverem a necessária adaptação à situação e ao cliente. A qualidade da produção, então, é avaliada segundo os resultados obtidos com cada cliente.

O supervisor, para exercer sua função, precisa ter uma compreensão do processo, que não pode se resumir ao conhecimento

técnico-profissional. Segundo ARROYO (1982), a competência profissional do supervisor, enquanto educador, passa pelo domínio dos conteúdos que deve coordenar e pelo domínio das formas técnicas de como harmonizá-los, articulando-os no processo de ensino-aprendizagem. A qualificação, no caso do supervisor, compreende a capacidade de comunicação e empatia, as quais não são adquiridas somente em cursos de profissionalização.

Esta forma de ser da supervisão se deve ao fato de que a racionalidade da prestação de serviços não passa por uma divisão técnica minuciosa do trabalho, tal qual na produção de mercadorias. Os critérios de aferição da qualidade, são determinados socialmente, portanto, flexíveis e temporários. Na escola, especificamente, passa também pela opinião dos alunos, principais envolvidos.

Embora os alunos por vezes possam não dispor de parâmetros para avaliar qualidade de ensino, ou qualificação de professor, podem se ater a questões ligadas a conforto, satisfação com as atividades e/ou relacionamento afetivo. A coordenação das atividades, tomando por base os critérios acima, se dá mediante levantamento das necessidades da clientela e seleção de procedimentos mais adequados. A aplicação destes procedimentos depende da qualificação dos professores, do conhecimento técnico e também da experiência vivenciada.

A coordenação deve se dar com um sentido integrador, manutenção, adequação das ações em torno de uma filosofia. Deve valorizar as ações que se revelam mais adequadas, que surtem melhor efeito.

O educador não pode ser comparado a um outro técnico qualquer, no sentido com que a palavra é comumente empregada. Dever possuir, além da técnica e da informação, uma filosofia de vida e uma visão aguda da natureza humana. Ao discutir o que seja formar, CHAUI afirma que:

... desde os primórdios da educação a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo com relação à sociedade, à política e ao saber. (CHAUI, 1980: 34)

Neste sentido, a supervisão funciona como assessoramento, orientação aos trabalhadores individuais. Compreende, por parte do supervisor, um conhecimento mais aprofundado do contexto sócio-político. Esta compreensão não pode se restringir a conhecimento técnico. Ela inclui a compreensão das formas de ação mais adequadas para cada trabalhador individualmente, uma vez que o trabalho do professor precisa ser flexível, adaptado às condições específicas de cada aluno.

SAVIANI (1980) propõe uma análise da supervisão partindo de uma concepção de valores e sua relação com a educação. Para este educador, a prática do supervisor deve ser a de encaminhar a educação de acordo com os objetivos propostos pela sociedade. A ação da supervisão teria que se adequar aos objetivos da educação, os quais decorrem dos valores eleitos pela sociedade.

A diferença básica entre a prestação de serviços efetuada pela escola e outras organizações, consiste em que o trabalho da

escola está ligado a uma multiplicidade de valores. Estes valores se diferenciam de indivíduo para indivíduo, exigindo do professor maior qualificação a fim de adequar seu trabalho também neste aspecto.

O trabalho pedagógico é determinado também pelas expectativas que os pais têm da escola e ainda pelo nível cultural/intelectual do aluno. O professor recebe pressões para adequar seu trabalho segundo estas determinações, necessitando, para atendê-las, de assessoramento técnico, além de sua qualificação profissional.

SILVA JUNIOR (1984) entende como sendo possível e necessária a função supervisora junto ao professor num trabalho cooperativo, capaz de articular a ação dos demais educadores, respeitando sua criação. A supervisão cabe a tarefa de ordenar a reflexão educativa, organizando a vontade coletiva, providenciando para que seus propósitos se efetivem.

Muitos educadores vêem como sendo o único sentido possível para a supervisão, um trabalho na perspectiva da co-gestão/autogestão do trabalho pedagógico. Dada a dificuldade em se burocratizar, racionalizar o trabalho do professor, haja vista a multiplicidade de interesses em jogo, esta proposta se justifica como forma de valorizar um trabalho que atenda aos interesses mais ligados ao grupo que procura o serviço da escola. Esta estratégia vem ao encontro também de uma necessidade do ato pedagógico, dos próprios professores e até mesmo dos supervisores, de romper, pelo menos em parte, com as formas de organização mais ligadas à

burocracia.

Coerente com esta proposta, RANGEL (1985) afirma que:

A supervisão pedagógica do currículo pode trazer contribuições, desde que entendida menos como controle, mais como estudo, menos como teoria de gabinete, mais como prática junto a professores, alunos, pais, setores, no trabalho diário, menos como posição hierárquica, mais como forma de participação, menos como modelos teóricos e mais como serviço integrado e integrador.

A supervisão pedagógica do currículo será tão mais efetiva quanto mais distribuída e participada, ou seja, quanto mais puder estimular que cada aluno, cada pai, cada administrador e orientador educacional, dependendo da situação, seja também um supervisor. (RANGEL, 1985: 37)

FALCÃO FILHO (1988) defende que precisamos de supervisão, mas não necessariamente de educadores estabilizados nessa função. Qualquer educador poderá exercê-la, se reconhecido por seus companheiros como capaz e disposto a essa função. CANDAU já entende que a função deve ser socializada,

A função supervisora deve ser socializada: trata-se de um componente da ação pedagógica do qual participam, de forma diferenciada, os diferentes agentes do trabalho educativo. (CANDAU, 1985: 61)

Segundo a autora, a prática escolar já está demonstrando que, superando-se a forma burocrática do exercício da supervisão, sua especificidade e identidade se dilui. Justifica sua posição, afirmando que

Se partirmos da afirmação de que a supervisão é uma função, é um componente da ação educativa que não pode ser dissociado de uma visão global desse mesmo processo, onde acontece educação a ação supervisora está presente. Sendo assim, todo agente desse processo educativo exerce, de alguma forma, uma função supervisora. (CANDAU, 1985: 61)



A forma de supervisão, implantada por força de Lei, se constituiu como uma tentativa de racionalizar a produção escolar, e, também, de submeter a escola a uma organização aprimorada nos moldes da burocracia. Esta prática de supervisão se revelou ineficiente por que, partindo de uma prática extrínseca à educação, tende a produzir a irracionalidade e incoerência das políticas e da gestão, das decisões e dos planejamentos centralizados. Esta irracionalidade desqualifica o trabalho educativo, desqualifica o trabalhador negando-lhe a necessária autonomia para adequar sua produção às necessidades dos clientes e às particularidades de cada momento.

A supervisão, função que objetiva organizar e coordenar o trabalho, produzida a partir de outra realidade, passa a atuar desarticulada do projeto pedagógico-educativo da escola, isto é, desarticulada do próprio objeto que administra. O resultado deste modelo de supervisão é muito bem expresso por GANDIM

... Nas outras atividades (quase todas), a supervisão é um elemento de progresso, de mudança. Na educação, ela "mumifica" os processos e ... exige resultados novos; planta abóboras e quer colher melancias. (GANDIM, 1985: 61)

Esta afirmação tem fundamento se analisarmos a função quando posta em outras organizações. Nas organizações - empresas, produtoras de mercadorias - a função de supervisão objetiva o controle rígido dos processos de trabalhos, efetuado por um trabalhador, normalmente com maior qualificação técnica, e, que conte com experiência de longo tempo na atividade supervisionada. Nas organizações que prestam serviços, por enfrentarem problemas quanto

à especificação de tarefas que impossibilitam um controle rígido dos processos de trabalho, conforme OFFE (1991), se valoriza a dedicação, o empenho do empregado, visando formar uma "reserva" técnica de qualificação para dispor nas situações de emergência. Nestas organizações, o controle rígido do trabalho é substituído normas mais flexíveis que permitam adaptar o serviço prestado às necessidades do momento.

Enquanto em outras organizações se adotam formas de coordenação e controle mais compatíveis com as finalidades e especificidade da prestação de serviços, na organização escolar, também prestadora de serviços, se implantou uma forma de controle que tende à burocratização extremada do trabalho pedagógico. O supervisor, preparado num curso de graduação, com uma limitada experiência profissional, não está em condições compreender todas as relações e determinações do trabalho escolar.

BALZAN (1989), em pesquisas junto a um grupo de supervisores, levanta o "perfil do supervisor necessário", cujas qualidades,

... evidenciam a necessidade de um profissional bastante maduro... de visão ampla e profunda sobre os problemas educacionais, que implica, obrigatoriamente, vivência, tanto a nível de pesquisa e coordenação/administração. São necessários profissionais altamente comprometidos com a causa educacional, que além de sólidos conhecimentos sobre a supervisão, no sentido *strictu* da palavra, estejam em aberto para a descoberta, isto é, indivíduos que, longe de se apresentarem prontos e acabados, tenham uma atitude de busca permanente. (BALZAN, 1989: 53) (Grifo do próprio autor).

A forma de supervisão, orientada pelo Parecer 252/69, se revelou como sendo um entrave ao desenvolvimento do trabalho

pedagógico, devido também à própria concepção que orientava o curso de graduação. Dada a literatura importada, única referência existente, se entendeu a função como idêntica a que é praticada numa linha de montagem de uma grande indústria.

Os supervisores, também vítimas neste processo, organizados em associações locais, se rebelam, manifestando-se contrários à crescente burocratização de seu trabalho. Através da Associação Nacional, se organizam e realizam Encontros, Congressos e outros eventos, buscando sempre explicitar a dimensão educativa do supervisor. Esta preocupação é manifestação de uma atitude generalizada de autocrítica e reação às formas de controle, entendidas como função de comando, onde o supervisor passa de coordenador a Inspetor nos moldes descritos por FIORI (1991). Nos encontros são comuns os depoimentos de supervisores relatando que se sentem como "um peixe fora d'água", revelando uma profunda insatisfação com seu trabalho, refletindo-se, esta insatisfação, até na vida privada. Esta situação se deve à falta de especificação de sua função.

...Apesar dos esforços de caracterização legal do serviço de supervisão, muitos supervisores não encontraram ainda seu lugar funcional no processo educativo. Por vezes visto como uma ameaça ao controle administrativo do diretor, ou entrando em conflito com a função tão próxima do orientador, e frequentemente rejeitado pelos docentes como representante do poder e como restrição à sua autonomia, o supervisor está à busca de sua identidade.

Esta busca de identidade do especialista em educação se revela na frequência com que é proposta nos encontros, como tema de discussão, a dimensão educativa do supervisor, administrador, inspetor e orientador. Parece que essas categorias de profissionais da educação, consagradas na Lei 5692/71, 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: 28)

A referência de GADOTTI (1981), ao afirmar que a expansão do número de especialistas nas escolas não melhorou a qualidade do ensino, continua atualizada, haja vista a situação em que se encontra a qualidade do ensino em nosso País.

Retomando e reforçando a afirmação de ANDRADE (1976) de que educação é resposta às exigências sociais da sobrevivência de um povo, também o trabalho pedagógico é determinado por estas exigências. Se ele se opõe, torna-se um entrave ao desenvolvimento de uma sociedade, sofrendo pressões de toda sorte no sentido de uma mudança. A própria valorização do magistério hoje, expressa pelos salários pagos, revela o pouco valor social atribuído a este trabalho.

A especificidade do fazer escolar, enquanto prestação de serviços, determina um grau de autonomia aos trabalhadores da educação, ainda impossível de ser eliminado. É neste espaço que se luta e se tenta construir uma nova prática, "(...) É na ambigüidade do concreto, sob a hegemonia vigente, que, progressivamente, se constrói a nova hegemonia." WITTMANN, (1991: 7). A educação se constrói hoje, dentro de um projeto maior, articula seu pensar e seu fazer dentro de relações sociais mais amplas. Esse projeto aponta para uma democratização das formas de decidir e planejar, aponta para a socialização do poder.

Os educadores de um modo geral também defendem um projeto

na educação que aponta para a democratização/socialização do saber, pela socialização do poder. Aponta para a autogestão da educação. Este projeto se fundamenta na própria forma de ser da escola, no fato de ser prestação de serviços, e enquanto tal, ser determinada no seu fazer, pela exigências dos clientes.

Não existem receitas prontas para se implantar a autogestão. As soluções precisam ser produzidas pelos envolvidos no processo educativo. Vale ressaltar que,

Na autogestão, a decisão e controle são assumidos responsabilmente por todos os envolvidos no processo do que-fazer da educação. Não há dominação sobre outros, controle de outros. Neste caso a socialização do poder institui a administração como coordenação, como expressão e impulso do projeto educativo. Esta coordenação se opõe ao autoritarismo e ao clientelismo. (WITTMANN, 1991: 32)

Entendemos que pensar um projeto da amplitude que é a autogestão traz algumas implicações para o trabalho do supervisor, dentre as quais destacamos três delas.

A primeira diz respeito ao papel de liderança a ser desempenhado pela equipe de especialistas e, em especial, pelo supervisor escolar. Esta liderança exige que se tenha clareza da proposta a ser elaborada, em termos de objetivos, de estratégias e de resultados esperados. É necessário que se apóie no conhecimento científico, trazendo para a escola também as novas contribuições teóricas, promovendo debates, estudos e incentivando a realização de experiências. É preciso que se saiba aproveitar a autonomia que ainda resta aos trabalhadores da escola, em função da dificuldade de burocratização deste serviço, assumindo um compromisso político

com a identidade da escola.

Uma segunda implicação se refere à atualização permanente da nossa formação enquanto professores ou técnicos. A atuação do educador no contexto político-social e econômico atual exige um domínio de conteúdos e de metodologia em consonância com a teoria pedagógica que fundamentará o trabalho educativo. Num projeto que vise à autogestão, deve-se discutir em profundidade o papel do técnico, lembrando que

...Devem ser tomadas com certo cuidado expressões lançadas hoje com demasiada ênfase: "o professor e o supervisor são antes de tudo um educador". A intenção é correta enquanto pretente superar a visão tecnicista do professor e a visão controladora do supervisor, porém, pode ser perigosa se esquecermos que a função educativa do professor e do supervisor devem passar por sua função específica, pelos conteúdos que ele descobre e articula no processo de aprendizado do educando, e pelos conteúdos e metodologia que como supervisor procura coordenadamente compartilhar com os docentes e alunos. (ARROYO, 1982: 31)

Uma terceira implicação diz respeito às condições internas da escola em termos de relações inter-pessoais. A existência de um clima de debate, de troca de opiniões, de estudo, de desejo de mudança, aponta para a construção consciente e conjunta, no cotidiano da escola, de uma nova proposta de escola pública. A construção daquela escola desejada é necessária ao desenvolvimento da sociedade atual.

É necessário ter clareza quanto à necessidade de qualificação técnica do supervisor,

... a dimensão educativa do supervisor passará pelo domínio dos conteúdos do programa que deve coordenar e

pelo domínio da arte e da técnica de democratizar e compartilhar com docentes e estudantes um saber rico e seriamente tratado. (ARROYO, 1982: 31)

Segundo FALCAO FILHO (1988) isto resulta na necessidade de domínio, por parte do supervisor, de três competências: a competência política, a competência humana e a competência técnica.

A competência política identifica a capacidade do supervisor de ver a escola, a sociedade e sistema educacional como um todo. Inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre eles, mas também em relação à sociedade. Pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola, através dos alunos, diretores, orientadores, professores, supervisores e demais membros, se insere num contexto maior, a sociedade, e implica entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico.

A competência humana pressupõe a capacidade do supervisor de trabalhar eficaz e eficientemente com os professores, em base individual e em situações de grupo. Essa competência exige considerável compreensão, aceitação, empatia e consideração pelos outros. Seu conhecimento básico inclui facilidade para motivar os professores e desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho educativo; conhecimento e domínio de dinâmica de grupo; e preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

A competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos e técnicas de organização do trabalho.

Essas três competências interagem entre si, se interpenetram num processo circular, e em qualquer situação em que se encontrar o supervisor, ele deverá ser capaz de aplicar as três competências, pois em todos os momentos de sua atividade na escola estarão presentes aspectos políticos, humanos e técnicos. Vale lembrar que

A democratização responsável passa, necessariamente, pela competência, pela seleção, pela produtividade e, portanto, pela avaliação rigorosa e exige a estratégia da partilha. A universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, necessária para a construção de um novo homem, uma nova sociedade e para a transformação das relações constitutivas da estrutura social vigente, exigem uma ampliação da efetiva participação. (WITTMANN, 1991: 30)

A participação na gestão da escola parece, de fato, ser mais adequada à prestação de serviços, pois, por um lado permite adequar o ensino à especificidade de cada um dos alunos, e, por outro, favorece a definição da qualidade necessária, estabelecendo assim critérios para a coordenação do trabalho. Com esta estratégia o controle do trabalho deixa de ser função exclusiva da administração e/ou supervisão, sendo efetuado pelo grupo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, o presente estudo deve algumas respostas a questionamentos que certamente serão formulados, principalmente pelos educadores que defendem algumas bandeiras de luta a favor do papel político revolucionário do supervisor bem como de outros educadores.

A razão da escolha da prática do supervisor como objeto de investigação visou justamente buscar uma explicação mais real de todo esse movimento, no intuito de contribuir de forma mais efetiva para a explicitação e superação das formas de ser da supervisão escolar.

Ao proceder a investigação, todavia, estas idéias, começaram a revelar dimensões antes sequer imaginadas, chegando ao ponto de, hoje, sofrerem questionamento quanto aos seus fundamentos, embora não se possa negar seus méritos. As reflexões nesse sentido, contribuíram para destacar aspectos que pareciam óbvios, em relação à sua contribuição para uma sociedade melhor, mas que agora se revelam questionáveis. Isso mostra que o compromisso político, no sentido de definir-se por um lado ou por outro é condição insuficiente para encaminhar uma luta competente em direção à superação da sociedade

capitalista.

Este estudo pretendeu analisar com especial atenção a dimensão política, a vontade dos supervisores de transformarem a escola, com vistas à transformação da sociedade. Tratou-se assim de buscar as relações pertinentes ao conteúdo real da prática pedagógica escolar. Todo o movimento que se observa em torno dessa prática, busca resgatá-la perante os interesses da classe trabalhadora, via democratização do acesso e permanência no sistema escolar e democratização do processo decisório da escola, como forma de construção de uma nova sociedade. Esta luta passa também pela defesa da "escola pública e gratuita para todos e de boa qualidade", mantida pelo estado, como também pela "democratização da educação".

Este tipo de movimento, como toda prática que fica apenas no ativismo, não reconhece a ambigüidade resultante das contradições fundamentais da sociedade. Vendo no Estado unicamente a representação dos interesses do capitalista, imaginam, em contrapartida, um papel revolucionário para a educação.

É comum, também, em nosso meio, confundir o público com o estatal. A defesa do uso dos fundos públicos para as atividades estatais (verbas públicas somente para escola pública estatal) é ampliar ainda mais o poder do Estado. Isto repõe as condições de controle amplo sobre toda a sociedade. Defender a utilização dos recursos públicos apenas para quem se dispõe a seguir os padrões estabelecidos é perpetuar a infantilização dos indivíduos, mantendo a maioria na subserviência.

A forma de análise adotada neste estudo, permite que se

vislumbre a possibilidade de um sistema de ensino totalmente desatrelado do Estado, mas mantido pelos fundos públicos e controlados pelos próprios indivíduos organizados enquanto sociedade civil. Isto implica num sistema pluralista, sem imposição de padrões de referência criados fora dos interesses dos indivíduos. Esta concepção parece que foge ao ideário da democracia liberal que defende o sistema representativo. Superam-se, também, os "Conselhos" de natureza normativa que fundamentados em "reconhecido saber" se legitimam como representantes dos indivíduos para determinar-lhes o que e como fazer.

A prática pedagógica escolar na forma capitalista tem os limites estruturais que são os limites do capital. Entretanto, para que a escola possa ter uma participação efetiva no processo de gestação do novo, é preciso construir uma nova intervenção educativa que efetivamente contribua para que os indivíduos produzam o novo.

Defender a manutenção ou a simples melhoria da atual prática educativa, independentemente do novo que emerge da rearticulação do próprio capital, bem como do movimento dos educadores, significa repor e ampliar o arcaico, e, por consequência, as condições determinantes da prática educativa irrelevante.

Voltamos a afirmar que não é simplesmente a vontade dos educadores que determina a forma de ser da escola e, consequentemente, da supervisão. Se o modelo tecno-burocrático de supervisão escolar se revelou ineficaz, constituindo-se mesmo como um entrave ao desenvolvimento da educação, não significa que a função seja dispensável na atual estrutura de ensino. Sua eliminação pura e simples, não se faz sem prejuízos para a qualidade do ensino, para a

eficiência e racionalização da produção do ensino.

A nova forma de supervisão surgirá necessariamente no bojo da própria escola, gestada por transformações sociais mais amplas, as quais apontam para a autogestão da escola pública.

A luta política dos supervisores deve se dar na sociedade, em conjunto com outras reivindicações que objetivam a igualdade de todos os homens, superando o conceito de classes sociais. Na escola, cabe ao supervisor coordenar o trabalho pedagógico da melhor forma possível. Coordenar os esforços individuais no sentido da universalização do trabalho intelectual e a construção do homem universal através do desenvolvimento de novas aptidões cognitivas exigidas pela sociedade atual.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Supervisão escolar e política educacional.** São Paulo, Cortez, 1991.
- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **O fazer pedagógico: discursos e tendências.** Porto Alegre, Educação e Realidade Edições, 1991.
- ALVES, Nilda (Org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola.** São Paulo, Cortez, 1986.
- ANDRADE, Narcisa Veloso. **Supervisão em educação.** Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- ARROYO, Miguel G. **Dimensões da Supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (41): 28-37, Mai. São Paulo, 1982.
- ASEEP, Associação dos Supervisores do Estado do Pará. **VI Encontro Nacional de Supervisores Educacionais.** Pará, Belgráfica, 1983.
- ATTA, Dilza M.A. & SIMÕES, Jandira L. **Supervisão educacional.** Salvador, Arco-iris, 1975.
- BALCAO, Yolanda Ferreira & CORDEIRO, Laerte Leite. **O comportamento humano na empresa: uma antologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- BALZAN, Newton Cesar. **Perfil do supervisor necessário.** *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez/CEDES (7): 41-53, 1989.
- BERGER, Johannes & OFFE, Claus. **A dinâmica do desenvolvimento do**

- setor de serviços, In: OFFE, Claus. Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho". Vol. II Perspectivas. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991.
- BERNARDES, Maria Paulina Arantes. A Supervisão Escolar no Estado de Goiás (1963-1982).** Rio de Janeiro, ESAE/FGV, abril de 1983, Dissertação de Mestrado (mimeo).
- BRANDAO, Carlos R., Org. O educador: vida e morte.** Escritos sobre uma espécie em perigo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- BRAVERMAN, Harry, Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- CAMPOS, Edmundo. (Org.) Sociologia da burocracia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- CANAU, Vera Maria F. A formação profissional dos especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola.** Caderno CEDES. (6): 3-7 jun. São Paulo. 1982.
- , Pensando a formação do educador/ou supervisor. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 11(49): 22-6 nov./dez. 1982.
- , O processo educativo e a formação de educadores: para onde caminha a Supervisão Educacional... **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 14 (58: 61-4, Out./Dez. 1985.
- CASTORIADIS, Cornelius. Socialismo ou Barbárie.** São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade**, São Paulo, 2 (5) Cortez, jan. 1980.
- COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico.** In: **BRANDAO, C.R. (org.) O educador: vida e morte.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

-----, A formação do educador em questão. *Revista de educação AEC*, .pg

Brasília, ano 14, (58): 36-60, Out./Dez. 1985.

EISENSTADT, S.N. Burocracia, burocratização e desburocratização. In: CAMPOS, Edmundo. (Org.) *Sociologia da burocracia*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. pp.81-92

ENGUITA, Mariano F. *Trabajo, Escuela e Ideologia*. Madrid, Akal, s/d.

ETGES, Norberto J. A escola e a produção do arcaico. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 15 (1): 22-9. jan/jun. 1990.

FALCAO FILHO, José Leão. Exercício de direção. *AMAE-Educando*, 24(223): 11-16, Belo Horizonte.

-----, A realidade e as perspectiva da supervisão no contexto educacional brasileiro. In: *I Congresso Nacional de Supervisores Educacionais*, Maceió, Agosto, 1988.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2ª ed. rev. Florianópolis, Ed. UFSC, 1991.

FISCHMANN, Roseli. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo; um estudo de fatores condicionantes*. São Paulo, FEUSP, 1982, (dissertação de mestrado).

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*. ( 1 ): 15-6. Cortez. São Paulo. 1978.

- , **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo, Cortez, 1981.
- GANDIM, Danilo.** Supervisão e prática do currículo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14 (57): 59-61 jul./set., 1985.
- GIANNOTTI, José A.** **Trabalho e Reflexão.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- HELLER, Agnes.** **Para ?Mudar a Vida.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- , **A Filosofia Radical.** São Paulo, Brasiliense, 1983.
- , **Teoria de las Necesidades en Marx.** Barcelona, Península, 1986.
- JUNQUEIRA, Cladis B.** Supervisão e prática do currículo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14 (57): 52-4, jul./set., 1985.
- KUENZER, Acácia Z., CALAZANS, Maria J.C., GARCIA, Walter.** **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1990.
- LENHARD, Rudolf.** **Fundamentos da supervisão escolar.** São Paulo, Pioneira, 1973.
- LIPPITT, Gordon.** **Organizational Renewal.** N.Y. Appleton, 1969.
- MARX, Karl.** **O Capital-Crítica da Economia Política.** Livro I, Vol. I e II, RJ, Bertrand Brasil, 1985.
- , e **ENGELS, F.** **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Hucitec, 1986.
- , **Manuscritos Económicos e Filosóficos.** In **FROMM, E.** **Conceito Marxista do Homem** 6ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1970: 85-170.
- MEDEIROS, Luciene e ROSA, Solange.** **Supervisão educacional: possibilidades e limites.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- MERTON, Robert King.** **Estrutura burocrática e personalidade.** In: **CAMPOS, Edmundo.** (Org.) **Sociologia da burocracia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. pp. 107-124.
- MOTA, Fernando C. Prestes. PEREIRA, Luiz Bresser.** **Introdução à**



- organização burocrática.** 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- MOULIN, Nelly de M., LIMA, Elma C.** Uma alternativa para a dinâmica de supervisão educacional: ação supervisora integrada. (Um projeto de Pesquisa-Ação). **Cadernos CEDES.** São Paulo, Cortez/CEDES (7): 6-17, 1989.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes.** **Supervisão educacional: a questão política.** São Paulo, Loyola, 1989.
- OFFE, Claus.** **Capitalismo desorganizado.** São Paulo, Brasiliense, 1989.
- , **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho".** Vol. I: A Crise. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- , **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho".** Vol. II: Perspectivas. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991.
- PEREIRA, Ruth da C. e SANTOS, Dinah O.** Supervisor educacional: um estudo sobre atribuições e pré-requisitos. **Cadernos CEDES,** São Paulo, (7): 6-17, 1989.
- PERES, Janice Pinto.** **Administração e supervisão em educação.** São Paulo, Atlas, 1977.
- PRESTES, Neide Alves.** **Supervisão pedagógica: uma abordagem teórico-prática.** São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- PRZYBYLSKI, Edy.** **O supervisor escolar em ação.** Porto Alegre, Sagra, 1976.
- RANGEL, Mary.** Supervisão e prática do currículo. **Revista de Educação AEC,** Brasília, 14 (57): 32-8, jul./set., 1985.
- REZENDE, Antonio Muniz de.,** Crise do ensino, crise da cultura. In: **Educação brasileira,** Brasília, 1 (1): 15-49, jan./abril, 1978.

- , **Doutoramento em educação no país.** Rio de Janeiro, ANPEd, 1979.
- , O contexto educacional brasileiro: seus determinantes. In: **II ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO,** Curitiba, 1979a.
- ROETHLISBERG, F. J.** O supervisor: senhor e servo da ambigüidade. In: **BALCAO, Yolanda Ferreira & CORDEIRO, Laerte Leite.** O comportamento humano na empresa: uma antologia. 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- SAVIANI, Demerval.** Educação: do senso comum à consciência filosófica. Cortez, São Paulo, 1980.
- , **Escola e democracia.** Cortez, São Paulo, 1986.
- SILVA, Naura Syria F. Correa da.** Supervisão Educacional. Petrópolis. Vozes, 1981.
- , O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos CEDES.** São Paulo, (7): 6-17, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.** Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.** Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. Loyola. São Paulo, 1984.
- , Supervisão escolar e política educacional. **Didática,** São Paulo, (15): 9-24, 1979.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanches.** Administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, 66 (154): 432-447, set./dez. 1985.
- WEBER, Max.** Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: **CAMPOS, Edmundo.** (Org.) Sociologia da burocracia.

2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971: 15-28.

WENZEL, Renato Luiz. O professor e o trabalho abstrato. Florianópolis, 1991. (Dissertação de mestrado).

WILES, Kimbal, Técnicas de Supervisión. México, Editorial Trillas, 1977.

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da educação hoje: ambigüidade de sua produção histórica. Em Aberto, Brasília, 6, no 36, out./dez., 1987

----- . Pressupostos críticos e perspectivas de atuação para o supervisor da educação. IV ENSE (Encontro Nacional de Supervisores de Educação), Fortaleza, out., 1981.

----- . Planejamento substantivo como referência para a organização administrativa. Formas de organização administrativa. Florianópolis, Out., 1990.