SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA: *managers* da educação ou sujeitos da precariedade subjetiva?

SUPERVISION OF TEACHING IN SÃO PAULO:
managers of education or subjects of
subjective precariousness?

SUPERVISIÓN DE ENSEÑANZA PAULISTA:
managers de la educación o sujetos de la
precariedad subjetiva?

Selma Venco¹
Beatriz Garcia Sanchez²

Resumo: O presente artigo aborda a constituição e a atualidade do trabalho do supervisor de ensino vinculados ao governo do estado de São Paulo. A análise sustenta-se em estudos qualitativos desenvolvidos desde 2010 e, outro, especificamente sobre esse segmento profissional da educação. Evidencia-se a adoção pelo governo paulista da lógica empresarial, com nítidos desdobramentos no trabalho da supervisão de ensino, à medida em que a mensuração desenfreada para apresentação de resultados, por meio de instrumentos homogêneos em contextos de extrema heterogeneidade social. Destaca-se na investigação a presença da precariedade subjetiva entre os profissionais estudados, posto que contam com estabilidade no emprego, mas vivenciam cotidianamente a perda do conteúdo e do sentido do trabalho.

Palavras-chave: Política educacional – Precariedade Subjetiva – Racionalização – Supervisor de ensino.

¹ Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com doutorado-sanduíche na Université Paris X, Nanterre e estágios de pós-doutorado no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP e no Laboratoire Genre, Travail et Mobilités da Université Paris X. Atua como docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, como pesquisadora associada do Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: selma.venco@gmail.com

² Mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Supervisora de Ensino efetiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: beatriz-sanchez@uol.com.br

Abstract: This article aims to discuss the constitution and the actuality of the work of the teaching supervisor linked to the government of the state of São Paulo. The analysis is based on qualitative studies developed since 2010 and another, specifically on this professional segment of education. It's evident the adoption by the São Paulo government of the business logic, with clear developments in the work of teaching supervision, as the unrestrained measurement for presentation of results, through homogeneous instruments in contexts of extreme social heterogeneity. In the investigation, the presence of the subjective precariousness among the professionals studied, because, as public services they have stability in their job, but they experience daily the loss of the content and the sense of the work.

Keywords: Educational politics – Subjective precariousness – Rationalization – Teaching supervisor.

Resumen: El presente artículo aborda la constitución y la actualidad del trabajo del supervisor de enseñanza vinculados al gobierno del estado de São Paulo. El análisis se sustenta en estudios cualitativos desarrollados desde 2010 y, otro, específicamente sobre ese segmento profesional de la educación. Se evidencia la adopción por el gobierno paulista de la lógica empresarial, con nítidos desdoblamientos en el trabajo de la supervisión de enseñanza, a medida en que la medición desenfrenada para presentación de resultados, por medio de instrumentos homogéneos en contextos de extrema heterogeneidad social. Se destaca en la investigación la presencia de la precariedad subjetiva entre los profesionales estudiados, puesto que cuentan con estabilidad en el empleo, pero vivencian cotidianamente la pérdida del contenido y del sentido del trabajo.

Palabras clave: Política Educativa – Precariedad Subjetiva – Racionalización – Supervisor de Enseñanza.

Introdução

O presente artigo tem como propósito debater o trabalho dos supervisores de ensino, que atuam junto às escolas do sistema de ensino paulista, no contexto das transformações da política educacional no Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2018. Toma-se como hipótese, que a despeito desses profissionais não vivenciarem a precariedade objetiva, vivenciam exacerbadamente a precariedade subjetiva (LINHART, 2009).

A análise tem como base um conjunto de pesquisas realizadas desde 2010 com ênfase na relação trabalho e educação, particularmente na política educacional paulista no período em referência e, sobretudo em estudo de caráter qualitativo desenvolvido o segmento em foco no referido estado. Apoiando-se na conceituação do "ponto de saturação" (QUEIROZ, 1991; BERTAUX, 2005) foram entrevistados 6 profissionais que exercem suas atividades em uma região do interior paulista.

A delimitação temporal é iniciada nos anos 1990, período no qual os países industrializados vivenciaram, de diferentes formas, a reestruturação da economia e da produção, resultando em importantes processos de terceirização da força de trabalho, demissões em massa, no caso do Brasil, a flexibilização nas relações de trabalho e, entre outros aspectos, a aceleração da estrutura temporal da sociedade, a qual, segundo Rosa (2013), pode ser compreendida a partir de três dimensões: aceleração tecnológica, aceleração das mudanças sociais e, também, dos ritmos da vida em geral que afeta, inclusive, o tempo livre de cada sujeito. Tal fenômeno é compreendido como decorrente

da crise estrutural do capitalismo e das políticas neoliberais implementadas em todo o mundo (MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2009; SAMPAIO, 2011).

Considera-se que a importação da lógica empresarial ao setor público foi a opção adotada pelo Estado brasileiro, com vistas a se desresponsabilizar de suas ações no oferecimento e sustentação de direitos à população. E, para além da transposição da cultura e dos valores caros ao capitalismo, consolidou-se ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) os marcos legais capazes de desobrigar o Estado e favorecer a abertura à empresa privada nas ações públicas e, conseqüentemente, conferindo possibilidades de lucratividade ao segmento privado.

Para tanto, deu continuidade ao *marketing* político já engendrado por Fernando Collor de Melo que, à época, difundia a ideia, por meio de discursos e veiculação de propagandas³, do Estado moroso na tomada de decisões e altamente custoso aos cofres públicos; e, simultaneamente, a noção de um Estado burocrático, com importante inflexibilidade incapaz de atender às premências de uma sociedade em franca mutação. Assim, a proposição para inovar o setor público residia na adoção do Estado gerencialista em defesa da maior agilidade na solução de problemas e, conseqüentemente, na efetividade das políticas públicas.

O texto está organizado em três partes, quais sejam: a construção do contexto político no qual se inscreve a adoção de políticas educacionais, pois se compreende que esse acompanhado dos valores regentes do mercado afetaram diretamente a organização e as condições de trabalho da supervisão de ensino; em seguida, procede-se à análise da constituição do cargo no estado de São Paulo, com vistas a destacar as rupturas e as permanências em suas atividades laborais, para finalizá-lo com as constatações observadas pelos entrevistados acerca da percepção do trabalho que realizam, acompanhadas das considerações finais.

A crise estrutural do capitalismo, a Nova Gestão Pública aplicada à educação

São substanciais os estudos a assinalar a educação como correia transmissora e construtora de ideias e valores do capitalismo (FRIGOTTO, 2001; MÉSZÁROS, 2008; FONSECA, 2009), com vistas a reproduzir as relações sociais presentes na esfera empresarial.

O neoliberalismo surge como forte alternativa para manutenção e o fortalecimento do sistema e em seu bojo gesta a Nova Gestão Pública (NGP) amparada no modelo gerencialista, que encontrou no cenário de crise, terreno fértil para propalar a ineficiência do Estado e conseqüente urgência para redução de custos para o Estado, conferindo ao segmento privado entrada livre na oferta de serviços, parte deles concebidos como direitos à população.

3 Sobre isso ver, por exemplo, documentário: TENDLER, Silvio. A distopia do Capital. Brasil, 2014. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=A8As8mFaRGU> > Acesso em: 26 fev. 2019

No Brasil, nos anos 1990, a implantação da NGP foi incorporada ao setor público, tanto nas esferas federal quanto na estadual paulista. Concernente à educação, as reformas empreendidas encontraram na gestão gerencialista o apoio necessário à adesão e à introjeção de uma cultura baseada na *quantofrenia* (GAULEJAC, 2007), na obsessão pela mensuração e alcance de metas, bem como na performatividade, por meio de comparações e avaliações.

Uma série de modismos gerenciais acompanharam o período de implantação da NGP e, entre eles a supressão de níveis intermediários de chefias simultaneamente à construção da ideia de autonomia para tomada de decisões, sob o comando da gerência.

De acordo com Boltanski e Chiapello (2009), a expressão "manager" é imputada aos denominados líderes das equipes, os quais se responsabilizam pelo estabelecimento de metas aos subalternos, bem como adotam os melhores métodos para alcançá-las. É na década de 1990, com forte influência do toyotismo, que a caracterização dos profissionais é marcada por ideias que sugerem a execução do trabalho, seja de forma mais colaborativa, marcada por maior flexibilidade e, igualmente, que os denominados colaboradores tenham inclinação para rápidas adaptações e reorganização de percursos frente a imprevistos.

Apreende-se a presença de tais perspectivas no governo paulista associadas à compreensão da educação como capital humano. Schultz (1973) sustenta em sua teoria que via educação e dedicação dos sujeitos é possível alçar a maiores níveis de produtividade no trabalho.

É neste cenário forjado pelo ideário da eficiência, da competitividade e da produtividade e marcado por ações e discurso de modernização do Estado e da educação paulista nos anos 1990, que se insere a reformulação do cargo de supervisor de ensino.

A constituição da supervisão na estrutura SEESP

Com vistas a melhor depreender as atribuições do supervisor de ensino na atualidade, é relevante recuperar a historicidade do cargo, criado em 1974⁴, durante a ditadura civil-militar.

Em sua gênese os traços tayloristas são perseguidos, posto que era nítida e destacada a separação entre o planejamento e a execução e, nessa conjuntura, a supervisão é concebida como um "contramestre" cujo papel era fiscalizar as escolas em duas dimensões: pedagógica, na aplicação do currículo, nos aspectos didáticos; e, administrativa, sobretudo acerca da legislação em vigor, medidas que segundo Cunha (2002, p. 89) era uma ação possibilitadora da "burocratização das mentes e assepsia da docência".

⁴ Lei Complementar 114/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista –, publicada em 13/11/1974, instituiu legalmente a supervisão na Secretaria de Estado da Educação, com a criação do cargo de supervisor pedagógico

Desde a criação até a atualidade o acesso ao cargo é feito exclusivamente por concurso público e exigia-se, no momento da criação, além da prova e títulos, ter formação em licenciatura plena com habilitação específica⁵ e exercício mínimo de seis anos no magistério, dos quais metade deveria ser como diretor escolar.

As atribuições do cargo foram publicadas apenas em 1975⁶ e referendavam o caráter fiscalizador da supervisão e, compreendemos, um intermediário entre as decisões de gabinete e o cumprimento por parte das escolas.

Com a reorganização da Secretaria de Estado da Educação⁷ em divisões regionais e delegacias de ensino, no ano seguinte, a supervisão acompanha a lógica e passa a atuar regionalmente, com equilíbrio relativo pendente para o campo administrativo, pois ficaram responsáveis por 17 aspectos voltados à administração e outros 13 dedicados aos pedagógicos.

Quadro 1 – Atribuições do Supervisor pedagógico – Decreto nº 7.510/1976

Área Curricular	<ul style="list-style-type: none"> a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular; d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes; h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino; i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios; j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las; l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional; m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino; n) assistir o delegado de ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal.
-----------------	---

⁵ Definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

⁶ Artigo 7.º do Decreto n. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975

⁷ Decreto N. 7.510, de 29 de janeiro de 1976.

Área Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares; b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores; c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos; d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos; e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais; f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade; g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas; h) examinar as condições físicas do ambiente escolar dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar; i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento; j) opinar quando à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade; l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino; m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas; n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções; o) opinar quanto à mudança da sede de exercício, permuta transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria; p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino; q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão; r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino.
--------------------------------	---

Fonte: Decreto nº 7.510/1976 (SÃO PAULO, 1976)

Elaboração própria

Estudos abordam essa bipartição presente no cargo de supervisão de ensino (NAKANO, 2015; OLIVEIRA, 2012; SAÉZ, 2008; ZACCARO, 2006) e indagam em que medida a fiscalização das escolas estaria deturpando o próprio sentido de sua existência. Para Silva Jr. (2008, p. 107), por exemplo, "as escolas não existem para ser administradas e inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam".

Observa-se que nesse período, ano a ano, a supervisão vai sendo foco de alterações, aventando-se a hipótese que havia a intencionalidade em se consolidar um papel efetivo do cargo no âmbito da política educacional. Assim, em 1977, é formulado um "modelo teórico de supervisão [...] que apresenta um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir à orientação da ação pedagógica (SÃO PAULO, 1981, p.13-14). De inspiração estadunidense⁸, o documento insere uma dimensão até então inexistente ao trabalho: a comportamental, em particular o exercício da liderança.

⁸ O documento da SEESP apoia-se nas análises tecidas por William H. Burton e Leo J. Bruckner, no livro "*Supervision: a social process*", de 1955.

Os autores citados no documento oficial indicam ser premente oferecer liderança junto às escolas, com o intuito de asseverar: o curso do programa educacional estabelecido pelo órgão superior; os padrões de comportamento; o sistema de autoridade e satisfação e outras categorias como lealdade e comprometimento dos profissionais da educação nas escolas.

Para o propósito do presente artigo é imprescindível destacar que já nos anos 1970, a SEESP compreendia ser a supervisão responsável por otimizar e racionalizar os recursos com vistas à “melhoria da produtividade do ensino” (SÃO PAULO, 1981, p.31). Assim, intenciona-se destacar que certas atribuições ao cargo imputadas não se referem unicamente à vaga neoliberal, pois já estavam presentes anteriormente nas exigências e expectativas em relação a esses profissionais.

Após quatro anos da criação do cargo, em 1978 novas e importantes alterações são explicitadas pela SEESP⁹. Uma delas refere-se à denominação que passa de supervisor pedagógico para de ensino. A provisão do cargo permanece sendo por concurso público e além da diplomação em licenciaturas, deveria contar com tempo mínimo de seis anos de experiência no magistério, sendo desses três em cargo de especialista da educação e não mais, como antes, na direção escolar.

Congruente a Silva Jr. (2008) constata-se que as origens da supervisão escolar se amparam na cultura autoritária reinante no país naquele período. E será na fase de retomada da democracia brasileira que haverá novas proposições ao cargo.

Em 1985, a Lei Complementar nº 444, em seu artigo 5º, prevê a supervisão de ensino como integrante do quadro do magistério na condição de especialista da educação. E, a despeito da continuidade do ingresso por meio de concurso público, alteram-se as exigências para tal e privilegiam a licenciatura em pedagogia, com habilitação em supervisão escolar. Requisitos dessa natureza alavancaram a oferta de cursos privados¹⁰ para complementação da formação profissional e, mais uma vez, destacamos aspectos relacionados às diversas maneiras de favorecimento do setor privado presentes antes mesmo de serem agudizadas pelos princípios da NGP.

À época, em 1986, ocorre o segundo concurso público – sendo o primeiro em 1981 – com a oferta de 405 vagas, correspondendo a 34% do total de 1.184 cargos integrantes do módulo da supervisão de ensino.

Supervisão de ensino na “era” PSDB no governo paulista: managers da educação?

O estado de São Paulo foi governado pelo mesmo partido político (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) no período de 1995 a 2018¹¹. No plano federal o

⁹ Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978.

¹⁰ Sobre isso ver: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.

¹¹ Não obstante o PSDB tenha vencido novamente as eleições para um novo mandato a partir de 2019, aventamos a hipótese que se trata de uma corrente diferenciada das ocupantes do cargo desde então, porém são indícios insuficientes para aprofundamento da análise no momento da atual publicação.

mesmo partido elege Fernando Henrique Cardoso (FHC), responsável pela Reforma Educacional de 1995.

O contexto socioeconômico mundial e do país nos anos 1990 é marcado pela "era da desertificação neoliberal" (ANTUNES, 2011), sendo FHC responsável por consolidar os passos já trilhados por Collor de Melo anteriormente, rumo à implementação de uma racionalidade regulada pelos princípios neoliberais. Segundo Venco (2016, p. 394):

Fernando Henrique Cardoso, inspirado pela vaga de redução de custos na produção, demissão em massa e terceirização, recuperou imediatamente a concepção de Estado Gerencial presente no Decreto-Lei 200 de 1967, em plena ditadura civil militar, baseada, entre outros aspectos, na transferência da Administração Federal à iniciativa privada. Tal ideário fora implantado pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, orientado pela teoria elaborada pela Nova Direita no Reino Unido e concretizada no governo Margaret Thatcher em 1979, um movimento que fez renascer o neoliberalismo e se posicionou contrariamente aos princípios postulados no Estado do Bem-Estar Social instituído no pós-guerra, a fim de recuperar os países destruídos pela 2ª Guerra Mundial.

A opção política adotada, afirma-se com base em Harvey (2008), defende o livre mercado e imputa ao Estado a responsabilidade das crises permanentes do capital, apologizando sua reforma como garantia para superação dos obstáculos de desenvolvimento do país. Para tanto, os princípios do mercado devem reger as próprias ações do Estado, com vistas a torná-lo mais eficiente.

Para Motta (1988, p. 20),

O Estado, em larga medida, é o locus da cristalização da necessidade de reprodução ampliada do capitalismo em nível internacional e, portanto, o *locus* da violência ou do consentimento necessários para que tal reprodução se realize. Daí os matizes diversos assumidos pelos diferentes Estados capitalistas, conforme a divisão de trabalho internacional.

Compreende-se no presente artigo que o Estado optou por seguir os passos ocorridos no capitalismo global, movido por maiores margens de lucratividade e forçosa inovação dadas as características do modelo engendradas pelos fenômenos da mundialização e financeirização da economia. Nesse sentido, as empresas abandonam os princípios fordistas, marcados pela rigidez no processo de trabalho e por certa vitaliciedade no emprego, para serem substituídos pelos oriundos do toyotismo e incorporam valores vinculados à polivalência, à fábrica enxuta e, sobretudo aos fortes processos de demissão e terceirização da força de trabalho, estratégias, como forma de manutenção da hegemonia do capital.

A flexibilidade como palavra de ordem refere-se às relações de trabalho, que confere maior plasticidade às contratações, ao estabelecimento de jornadas e volume de trabalho, às formas de remuneração variável, que privilegia a premiação em lugar de aumento salarial efetivo entre outros aspectos; e, nesse sentido uma nova gestão do trabalho ganha sentido diferenciado no cotidiano das empresas.

O movimento de demissão em massa nos anos 1990 cultivou a "pedagogia do medo" entre trabalhadoras e trabalhadores e promoveu um engajamento subjetivo às normas e às exigências por maior produtividade. Característica denominada por Boltanski e Chiapello (2009) de "novo espírito do capitalismo", um mote assessor para

o cumprimento de níveis mais elevados de exploração da força de trabalho. Para esse autor e autora (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42): "o espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela".

Será nessa perspectiva, segundo os mesmos autores, que a gestão do trabalho atuará no sentido de cooptar principalmente os gerentes e executivos, aos quais serão demandadas uma flexibilidade para contornar os obstáculos e um robustecimento da confiança prevalente entre os ocupantes do cargo, com vistas a obter maior adesão aos princípios e, no caso desse artigo, à política educacional.

Destaque-se que para Boltanski e Chiapello (2009) o termo *manager* (gerente) é oriundo das práticas gerencialistas dos anos 1980 e são eles os responsáveis por assumirem a liderança, espalhar carisma e identificar talentos nas empresas. Nos anos 1990 há ligeira alteração reafirmando a era da flexibilização e, portanto, valorizando os aspectos comunicacionais, a capacidade trabalhar projetos envolvendo outros participantes e, seguindo o manual toyotista: ser capaz de responder a contento as circunstâncias imprevistas e arcando com as responsabilidades das ações.

Na educação a propagação das ideias calcadas na eficiência e eficácia, aportou valor superdimensionado à formação para o mercado, aspecto que segundo Ball (2004, p. 546-547):

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Todavia, para que essa proposição se consolide são necessários elementos capazes de garantir sua viabilização. Assim, a categoria contradição se expressa de diversas formas nessa opção política, a qual visa abandonar o Estado Burocrático passando-o ao Gerencial, mas não prescinde do uso de ampla burocracia.

Com base em Tragtenberg (1989) é possível reiterar que a burocracia é um tipo de poder que visa controlar diversos aspectos das dimensões profissional e pessoal da população. No contexto da supervisão de ensino é fulcral refletir sobre os efeitos de tal concepção ao ser transposta à administração escolar. E, para tanto, recuperamos a conceituação formulada por Motta (1981), sob a qual indica que a burocracia assume três contornos, pois ela se expressa como: poder, especialmente na disputa entre classes sociais para dominar a separação entre trabalho manual e intelectual, desdobrada em posicionamentos distintos na pirâmide hierárquica e social. No que tange ao Estado, esse aclimata certa conjuntura, a fim de lograr obediência, particularmente como emissor de leis e, lembrando a definição de Weber (2000) afirmando o Estado como portador do monopólio da violência, fazendo uso dela como forma de controle e subordinação; controle, particularmente sobre a divisão do trabalho, com hierarquias delimitadas orientadas para garantir a produção; e, como alienação, pois a partir do estranhamento em relação ao trabalho, posto que é distanciado da apropriação do conteúdo do seu trabalho.

Tal perspectiva auxilia na compreensão do papel do Estado, em particular na administração escolar, pois esse lança mão de suas prerrogativas para fomentar a estrutura burocrática e, orientando-se pelos princípios "científicos" da administração clássica amálgama a administração pública à privada e cria medidas e critérios de avaliação de desempenho que, segundo Sander (2007, p. 29), "leva a uma submissão dos objetivos educacionais ao atendimento das necessidades do mercado".

Destarte, pode-se afirmar com base em Tragtenberg (1989) e Motta (1981) que a burocracia é parte fundamental para a criação e sustentação de um sistema de dominação calcado na divisão entre os que pensam, planejam e os executores. E, que a NGP distante de abandonar o estado burocrático, o reafirma e o intensifica.

A pesquisa documental realizada aponta que nas escolas públicas paulistas houve nas duas últimas décadas a concretização da hiperburocratização, conceito cunhado por Lima (2012) se expressa na constituição de robustos meios de racionalização e de padronização de procedimentos - e, acrescentamos, inclusive os de caráter intelectual - os quais dialogam com práticas de hipervalorização dos aspectos quantitativos e de competitividade. É possível exemplificar uma das ações emissárias de tal perspectiva: a Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo, iniciativa que aparentemente poderia dinamizar o fluxo de dados e informações escolares, de fato ocorre em um momento de importante falta de funcionários e intensificação do trabalho de todos os segmentos profissionais presentes na escola e incide diretamente nas formas de controle dos procedimentos. No caso da supervisão de ensino, a tarefa de orientar e monitorar as formas de preenchimento do sistema contribuíram para ampliar o tempo de permanência nas escolas, com nítido prejuízo de outras atividades de cunho pedagógico.

Destaque-se que as medidas adotadas na política educacional embalam um discurso em prol da qualidade de ensino. Compartilhamos a perspectiva construída por Shiroma et al (2005) que recupera a formulação de Jameson (1997) acerca da "hegemonia discursiva" sustentada: "pela vulgarização do 'vocabulário da reforma' pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida que consegue 'colonizar' o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade" (JAMESON, 1997, p. 429)

Se o 'vocabulário da reforma' propaga o aumento da qualidade do ensino, recuperamos o questionamento de Gaulejac (2007): como é possível se colocar contra tal propósito? A devida atenção ao discurso gerencialista remete à compreensão que o discurso gerencialista intenta sensibilizar e tangenciar valores caros aos profissionais da educação:

Depois da celebração da mudança nos anos 1970, da excelência nos anos 1980, a noção de qualidade se difundiu no decorrer dos anos 1990 na maioria das grandes empresas. Seu sucesso ultrapassou amplamente a esfera das empresas privadas. A qualidade é uma utopia mobilizadora que suscita em primeiro lugar o entusiasmo e o consenso. Ela permite ultrapassar os objetivos de desempenho, de rentabilidade e de proveito que conotam preocupação "baixamente" financeiras. Como poderíamos estar contra a qualidade? (GAULEJAC, 2007, p. 85)

O novo "vocabulário" revela a cultura gerencialista, em particular a relativa ao desempenho e que estabelece parâmetros de produtividade expressos em resultados.

O trabalho da supervisão de ensino é diretamente afetado por tal ideologia e observado na pesquisa empírica a postulação de Ball (2005, p. 545) que "o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador" e que passamos a discuti-la no item seguinte.

Intensificação do trabalho e precariedade subjetiva: marcas da atuação do supervisor

O cargo de supervisor de ensino é o mais elevado na estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), o melhor remunerado em relação aos demais e com a atribuição máxima de consolidar e fiscalizar - a despeito do subterfúgio discursivo, ou do "vocabulário da reforma", do monitoramento e acompanhamento tecido pelos documentos oficiais - a concretização da política e dos programas delineados *semper* no interior do gabinete SEESP, o que remete imediatamente à exclusão da participação da comunidade escolar, dos coletivos organizados, associações e sindicatos.

São 1593 supervisoras e supervisores de ensino, sendo que destes 40% são designados (SEESP, 2018). As vacâncias do cargo são preenchidas por diretores e ou professores efetivos, cujos cargos são, por sua vez, ocupados por professores efetivos e por não efetivos, respectivamente, formando assim um efeito dominó no provimento dos cargos frente à ausência de concursos públicos em número suficiente para manutenção de um quadro completo de profissionais.

Para o exercício das atribuições, a pesquisa realizada apreendeu um duplo movimento: de um lado, apresentou um grupo de profissionais inquietos com o clima organizacional marcado pela instabilidade e insegurança na SEESP e apresentando elementos que conformam e interferem na subjetividade dos supervisores de ensino: o perfil esperado e cobrado pela SEESP, a percepção em relação à organização do seu trabalho, as disposições e preceitos legais e oficiais para o cargo, o cotidiano de trabalho, o nível de autonomia, as relações interpessoais na Diretoria de Ensino e nas escolas, o sentido de coletivo e os desdobramentos do trabalho na vida pessoal; por outro, são, eles próprios, geradores de um processo de intensificação do trabalho nas escolas por serem reconhecidos como representantes das instâncias superiores em suas visitas e desempenharem tarefas de controle e de tentativa de regulação dos processos escolares (ADRIÃO, 2006) e não como possíveis vítimas dessa lógica.

Quando eu era professor e o supervisor porventura estivesse na escolar (...) nós éramos recebidos na porta por alguém com a seguinte frase: 'o supervisor está aí'. Essa frase simples significava que algumas coisas feitas no dia a dia não podiam ser feitas porque o supervisor estava na escolar. Ou quando se avisava: "quarta-feira, quinta-feira o supervisor vai estar aqui a tarde", ou seja, o que estava subentendido nessa simples "informação"? Que algumas coisas que se faziam... não podiam ser feitas. Eu acho que isso define de um modo geral a relação da supervisão com as escolas, isso de um modo geral, na prática varia de supervisor para supervisor... (SUPERVISOR DE ENSINO, 2018)

O conjunto de entrevistas revela um *gap* entre as perspectivas que o cargo lhes confere e a confrontação com a realidade, marcada pela premência de prazos e demandas diárias e diferenciadas oriundas do órgão central. Tais aspectos, observou-

se, aponta para uma permanente insatisfação com a execução do seu trabalho e amputado do seu “poder de agir” que, segundo Yves Clot (2010, p. 8) “a pessoa age sem se sentir ativa” e apartada do sentido da sua atividade profissional:

Quando você está na direção a gente tem uma outra visão do que é ser supervisor, dá a impressão que o supervisor (risos) ele teria uma varinha mágica que ia resolver todas as questões pra gente, e na direção você não está muito ligada na legislação (SUPERVISORA DE ENSINO, 2018)

A premência em seguir a legislação, as recomendações e normas emitidas pela SEESP se configuram como uma tentativa de prescrever o trabalho intelectual desses profissionais e constata-se sinais de resistência contra tal movimento, expressando um esforço de conservação dos espaços de atuação, que significam realizar uma atividade vinculada à formação e aos anseios para seu exercício.

Todavia, o pessimismo esteve mais presente nos relatos que as formas de contraposição à política, especialmente frente à atestação das atribuições concernentes à fiscalização, um verdadeiro “cobrador de resultados”, o contramestre não mais carregando uma prancheta e o cronômetro, mas com tablets e computadores exercendo, contudo, a mesma função.

Os depoimentos expressam o conceito forjado por Clot (2010) – o trabalho impedido –, pois o debate sobre a prática pedagógica, a implementação da gestão democrática entre outros aspectos são anulados frente às demandas para cumprimento das normas e orientação para procedimentos administrativos.

Na minha Secretaria da Educação imaginária, e na minha visão de um sistema educacional, o supervisor tal qual atua hoje não teria espaço [...]. Justamente, porque se for para ele fazer um trabalho burocrático, você pode contratar um monte de gente aí ... E se for para fazer um trabalho pedagógico ou fundamentalmente pedagógico com esta postura de controle ... Ou seja, a supervisão, embora não seja mais, está ligada ainda à velha inspetoria [...] Mudou. Não é mais um inspetor de escola. As suas atribuições ... algumas desapareceram, outras foram diminuídas, muitas foram acrescentadas. Mas o espírito se manteve, mesmo quando a atuação é pedagógica esse espírito se mantém, tá? Por isso que eu falo... para continuar desta forma... teria que ser extinto simplesmente. O que nós fazemos quanto ao serviço burocrático e que é necessário fazer e continuar fazendo ... poderia ser feito por burocratas ... Não precisa exigir 10 anos de experiência, um curso de pedagogia etc. Não. É absolutamente desnecessário. E, se for para fazer o trabalho fundamentalmente pedagógico, essa estrutura não serve (SUPERVISOR DE ENSINO, 2018)

A análise da supervisão de ensino à luz dos conceitos construídos por Danièle Linhart (2009) acerca das precariedades objetivas e subjetivas, revela aproximações e distanciamentos. A precariedade nas relações de trabalho foi inicialmente formulada por Robert Castel (1998), cuja compreensão remetia à vulnerabilidade dos vínculos empregatícios, a jornada parcial e ou flexível, o trabalho sem proteção social, fenômeno que arquiteta um processo que é o da precarização das condições de vida.

Linhart, por sua vez, retoma a proposição de Castel e distingue dois tipos de precariedade: a objetiva, seguindo os passos do referido autor; e a subjetiva que, segundo ela, é mesmo em situações que as trabalhadoras e trabalhadores contem com estabilidade no emprego e direitos a eles vinculados, guardam um sentimento de não ver sentido na realização do seu próprio trabalho, um esvaziamento de conteúdo, a falta

de coletivos para debater situações e formas de superar obstáculos, de compartilhar experiências exitosas. Essa frustração dialogando diretamente com exigências sempre urgentes e convivendo com um sentimento de não responder a contento os requisitos impostos pela política na atividade profissional.

Nestes termos, a pesquisa realizada com supervisores de ensino indica que esses profissionais também estão submetidos a um processo de intensificação do trabalho e precariedade subjetiva. Revelam em entrevista, que se sentem inseguros frente as demandas e cobranças por resultados e por controle dos processos nas escolas, seja por parte da SEESP, ou por parte do dirigente de ensino. Evidenciam que há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e é justamente nesta articulação entre o prescrito e o possível de ser realizado que o supervisor realiza seu trabalho, caracterizado por sofrimento e relações conflituosas com os profissionais das escolas e das diretorias de ensino, inclusive com os próprios pares.

Assim, apreende-se, os supervisores de ensino estão progressivamente submetidos a vivenciar um tipo de precariedade de ordem subjetiva em razão das exigências e tarefas que lhe são imputadas.

Soma-se a esses aspectos o processo de intensificação do trabalho que, segundo Dal Rosso (2008, p.21), está vinculado à organização do trabalho nas quais são requisitadas condições não apenas físicas, mas também emocionais, intelectuais e psíquicas. Ou seja, é um processo concernente ao conjunto das "todas as capacidades do trabalhador, sejam as do seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização".

No contexto da sociedade capitalista atual a intensificação do trabalho está completamente articulada às políticas de desempenho por cumprimento de metas e resultados que independentemente de serem quantitativamente ou qualitativamente maiores, exigem maior dedicação do trabalhador a fim de aumentar cada vez mais a sua rentabilidade.

As condições de trabalho, percebeu-se na pesquisa, são, nesse estágio do capitalismo marcadas por sofrimentos, conflitos, competitividade, exaltação ao individualismo e caracterizam a estratégia gerencialista de esfacelamento dos coletivos e da constituição de práticas solidárias.

Desta forma, provocar a sensação de desconforto e insegurança no trabalho passa a ser uma estratégia deliberada por parte das empresas para que as identidades profissionais sejam desestabilizadas e obstem a formação de uma rede de solidariedade (LINHART, 2011). Para Metzger (2011, p. 13), "quanto menos margem de manobra e trabalho coletivo existirem, mais crescerá a penosidade, degradando simultaneamente as condições de saúde psíquica e física dos trabalhadores".

Venco (2016, p. 84), ao analisar os tipos de precariedade e a penosidade, entre os professores da rede estadual paulista, no contexto da nova gestão pública, chama a atenção para as contribuições da sociologia francesa e da psicologia social na ampliação da compreensão acerca do fenômeno da penosidade. Para além do tratamento dado no campo da saúde, mais restrito à saúde dos trabalhadores cujo exercício profissional ocorre em área de risco e no campo do direito, que considera o trabalho penoso aquele

marcado pelo "tédio, pela severidade e pela insalubridade", os aportes do campo da sociologia para o entendimento da penosidade consideram que "deve abarcar um universo para além dos riscos ambientais, pois as formas de pressão, a intensificação do trabalho, as práticas gerenciais contribuem para diferentes formas de adoecimento".

Para Linhart (2011, p. 151), a penosidade decorre de uma "sensação de injustiça e de desordem, acrescida à de impotência", que pode resultar em sofrimento e adoecimento proporcionalmente maiores se o sentimento não for partilhado com o coletivo profissional. "São penosidades, porque lhes parecem injustificadas, quer elas firam sua identidade profissional ou sua autoimagem, quer sejam vividas como um não reconhecimento das suas necessidades de fazer um trabalho de qualidade, verdadeiramente profissional" (LINHART, 2011, p. 150).

As entrevistas indicam que os esforços e o trabalho realizado, bem como os avanços da aprendizagem nas escolas não são valorizados caso as exigências da SEESP em termos de cumprimento de metas e resultados não sejam alcançados. Evidência disso é a política meritocrática da SEESP de pagamento condicional do bônus aos profissionais da escola relacionado ao alcance dos objetivos pré-estabelecidos pela SEESP.

Para os supervisores de ensino entrevistados aspectos de naturezas externa e interna à escola que interferem no trabalho e na aprendizagem dos alunos, não são considerados.

Até a própria questão social das crianças, o nível que ela chegou pra aquele professor, de repente o muito que aquele professor fez ainda não deu conta, mas ele fez muito, só que o aluno estava com o índice, habilidades muito rasas, mas não foi o professor que não conseguiu, ele conseguiu até pelo que ele estava, do ponto que ele estava, ele conseguiu muito, mas a prova do SARESP não vai avaliar isso, são perguntas já fechadas ali para todo mundo e não vai avaliar o quanto aquele aluno cresceu naquele ano, comparado com ele próprio, e a gente vê que tem muito aluno que cresceu, mas ele ainda não consegue atingir o esperado pra aquela série. (ENTREVISTA COM TARSILA)

A sensação de impotência e de frustração relatada por supervisores de ensino no exercício de seu trabalho expressa, em nossa análise, a gradual incorporação da lógica gerencialista entre estes profissionais, o qual gera uma ambiguidade conflituosa entre uma lógica de gestão e uma lógica profissional, já que por um lado realizam um trabalho de orientação e acompanhamento em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos e observam o empenho da equipe escolar e por outro se sentem pressionados pelo cumprimento de resultados e metas que uma vez não alcançados tornam o trabalho sem sentido.

A pesquisa revela a existência de uma política de responsabilização sobre os supervisores de ensino:

[...] o próprio controle psicológico dessa cobrança insistente o tempo todo e de porque assim, é o tempo todo nas entrelinhas dizendo isso ... olha porque a sua escola não está bem é porque você não está fazendo o trabalho como deveria ser feito, né? Então isso é a primeira coisa. Porque quer queira ou quer não, a gente acaba entrando nessa *vibe*. Quando você vê, você está se achando incompetente ... como assim a escola não atingiu (o resultado)? O que que eu não fiz? O que eu deixei de fazer para que ela não tenha conseguido? Então a gente acaba lá absorvendo muito disso. Então de vez em quando a gente fala: opa, pera aí... não é

bem assim, não ..., mas quando você se vê de novo, você está de novo mergulhado (ENTREVISTA COM DANDARA)

Gaulejac (2007), aponta para uma ambiguidade expressa na gestão gerencialista entre uma propalada e incentivada prática da autonomia, criatividade, inovação, trabalho em equipe e uma prática de gestão sustentada em ferramentas prescritivas, normativas e de responsabilização sobre os resultados. A pesquisa indica que no caso dos supervisores de ensino esta ambiguidade se manifesta em demandas de trabalho de implementação, monitoramento e controle de políticas nas escolas, com o propósito de garantir o cumprimento de metas estabelecidas pela SEESP.

Considerações finais

O artigo visou debater a constituição e transformação do cargo referente à supervisão de ensino no estado de São Paulo, especialmente no contexto da consolidação de políticas de caráter neoliberal na educação.

Com base na bibliografia abordada na análise constata-se a adoção por parte do governo paulista à Nova Gestão Pública e aos princípios a ela intrínsecos sustentados por forte racionalidade técnica e gestão por resultados.

As reformas empreendidas a partir de 1995 trouxe para o interior das escolas e do órgão central a competitividade, a avaliação de desempenho, a normatização extremada que desconsidera as condições objetivas vivenciadas pelas diferentes escolas em contextos extremamente heterogêneos.

O ato de levantar o véu da supervisão (Marx, 1980) levou a apreender, de um lado, as mensagens presentes nas entrelinhas dos documentos oficiais; de outro, ouvir os depoimentos dos profissionais possibilitou compreender a precariedade subjetiva entre o grupo.

A supervisão de ensino constituída por lei como aquela responsável pela consolidação da política com a máxima eficiência. Não se trata, porém, de se posicionar contrariamente à melhoria da qualidade de ensino e avaliação de processos, mas vislumbrar como essas baseiam-se em ideais delineados em gabinetes cujo contato com o exterior projeta uma imagem embaçada da realidade das escolas e das comunidades. E imputam aos profissionais da educação: professores, diretores (agora gestores), supervisores e funcionários condições de trabalho incondizentes com o cotidiano e com a extrema desigualdade social.

Nesse contexto, apreendeu-se, são incontestes os conflitos vivenciados pelo segmento analisado.

Nota-se que as questões subjetivas estão ligadas às percepções, às crenças, aos valores e aos sentimentos dos supervisores de ensino que vivem individual e coletivamente conflitos desencadeados pelas contradições entre as prescrições e a realidade no desenvolvimento do trabalho e pelas cobranças e pela responsabilização pelos baixos desempenhos. Decorrente dessas contradições, o trabalho real, a atividade encontra-se muitas vezes impedidas, conforme as manifestações dos entrevistados. A inviabilidade das tarefas apresentadas diante das condições de trabalho encontradas

nas escolas leva à realização, por parte do supervisor de ensino, de um trabalho esvaziado de conteúdo e sem sentido.

Constatam-se expressivas permanências nas atribuições legais para o exercício do cargo de supervisor de ensino desde a sua institucionalização em 1974. Porém, as formas para exercício do cargo sofreram relevantes modificações, com desdobramentos importantes tanto para a vida profissional quanto pessoal desse segmento. É possível afirmar que a partir de 1995 ocorreu relevante intensificação do trabalho dos supervisores de ensino não apenas pela ampliação das demandas, mas pelo fato de que estas implicaram na exigência de maior implicação física e emocional, pois os imprevistos, as emergências, as demandas com curto prazo de execução se acumulam ao trabalho cotidiano.

As resistências são presentes frente a esse cenário e à própria precariedade subjetiva vivenciada, muitas vezes de forma inconsciente, mas elas precisam ser canalizadas e fortalecidas para não recair na constatação de uma das entrevistadas:

[...] eu não vejo perspectivas de ... se nós tivermos uma continuidade política. Porque nós precisamos pensar também nisso, nós estamos há 20 anos de um mesmo partido que tem um projeto político e que está claro que, por exemplo, esse perfil do propositor passa longe do que eles esperam de nós.... Então, assim, se nós tivermos continuidade disso (dessa política), nós seremos cada dia mais tarefeiros, mais executores das políticas públicas realmente que forem determinadas para as escolas (ENTREVISTA COM DANDARA).

Referências

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** [online]. 2004, v. 25, n. 89, p.1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**. [online]. v. 35, n. 126, p.539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.
- BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin, 2005.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

HARVEY, David. Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

JUNIOR SAMPAIO, Plínio de Arruda. A crise estrutural do capital e os desafios da revolução. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE Rodrigo (org.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011, p. 199-210.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-155.

LINHART, Danièle. Entrevista. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149 - 160, mar. / jun. 2011. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r338.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

LINHART, Danièle. **Modernisation et précarisation de la vie au travail.** Papeles del CEIC. Vol. 1, marzo-sin, 2009, pp.1-19. Universidad del País Vasco.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1980.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METZGER, Jean-Luc. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 36, n.123, p. 12-24, 2011.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. O que é burocracia. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. As formas organizacionais do estado. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 15-31, dez. 1988. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901988000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901988000400003>.

NAKANO, Erica Cristina Bessa. **Entre o administrativo e o pedagógico**: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto de. **Sentidos da supervisão de ensino**: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. 2012. 162 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

ROSA, Hatmut. **Accélération**: une critique sociale du temps. Paris: La Découverte, 2013.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. São Bernardo do Campo, 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em ação**. Coord. Loyde Amalia Faustini. 3. ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.

SANCHEZ, Beatriz Garcia. **A organização do trabalho dos supervisores de ensino da rede paulista**: intensificação do trabalho e precariedade subjetiva? 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 114/1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto N. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975**. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto N. 7.510, de 29 de janeiro de 1976**. Reorganizou a Secretaria de Estado da Educação.

SÃO PAULO (Estado) **Lei Complementar nº 201/1978**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA Jr., Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da nova gestão pública no trabalho docente. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 6, n. 1, p.72-90, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341/19166> Acesso em: 14 jan.2019.

WEBER, Max. **Ciência e política**. Duas vocações. 16ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: um agente do processo educacional em ação. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.