

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37497>

Assessoramento pedagógico - recolocando a dimensão política para uma outra racionalidade

Pedagogical advice - replacing the political dimension with another rationality

Asesoramiento pedagógico – reemplazar la dimensión política por otra racionalidad

Daianny Madalena Costa¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora-pesquisadora.
<https://orcid.org/0000-0001-7045-0259>

Maria Cristina Stello Leite²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo;
Professora.
<https://orcid.org/0000-0001-7418-1463>

Resumo: O presente artigo, sobre o Assessoramento Pedagógico - função exercida por professores das secretarias de educação às equipes das unidades escolares, traz uma problematização sobre o papel político desses profissionais diante de uma racionalidade necessária para a crítica ao modelo neoliberal que atinge as escolas. A produção de dados efetivou-se por meio da aplicação de um questionário, respondido por profissionais de sete secretarias municipais de educação da região metropolitana de Porto Alegre. A partir dele, produziram-se as categorias política e racionalidade. Concluiu-se que a racionalidade técnica serve à subjetividade neoliberal e obstaculiza a dimensão política como relação dialógica entre os diferentes.

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora-pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional; Mestrado Profissional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, *campus* Porto Alegre.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo, *campus* Jacareí.

E, em contraposição, é imprescindível afirmar uma outra racionalidade que revitaliza a política. O assessoramento pedagógico, portanto, reconhece a pluralidade entre todos os envolvidos no processo educativo e se ancora na experiência e na desierarquização dos saberes da docência.

Palavras-chave: secretaria municipal de educação; escola; política; racionalidade.

Abstract: This article, about Pedagogical Assistance - a function performed by teachers from education departments to teams at school units, brings into question about the political role of these professionals in face of a necessary rationality for criticizing the neoliberal model that affects schools. Data production was carried out through the application of a questionnaire, answered by professionals from seven municipal educational departments in the metropolitan area of Porto Alegre. From it, the political categories and rationality were produced. It was concluded that technical rationality serves to neoliberal subjectivity and obstructs the political dimension as a dialogical relationship between the different. And, in contrast, it is essential to affirm another kind of rationality — one that revitalizes politics. Pedagogical advising, therefore, acknowledges the plurality among all those involved in the educational process and is grounded in experience and in the de-hierarchization of teaching knowledge.

Keywords: municipal department of education; school; policy; rationality.

Resumen: El presente artículo, sobre el Asesoramiento Pedagógico - función ejercida por profesores de las secretarías de educación hacia los equipos de las unidades escolares, plantea una problematización sobre el papel político de estos profesionales ante una racionalidad necesaria para la crítica al modelo neoliberal que afecta a las escuelas. La producción de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario, respondido por profesionales de siete secretarías municipales de educación de la región metropolitana de Porto Alegre. A partir de eso, se produjeron las categorías política y racionalidad. Se concluyó que la racionalidad técnica sirve a la subjetividad neoliberal y obstaculiza la dimensión política como relación dialógica entre los diferentes. Y, en contraposición, es imprescindible afirmar

otra racionalidad que revitalice la política. El asesoramiento pedagógico, por lo tanto, reconoce la pluralidad entre todos los involucrados en el proceso educativo y se sustenta en la experiencia y en la desjerarquización de los saberes de la docencia.

Palabras clave: departamento municipal de educación; escuela; política; racionalidad.

Recebido em 09 de julho de 2025

Aceito em 10 de novembro de 2025

1 INTRODUÇÃO

Ao afirmar que a educação é um ato político, Freire (1995) evidencia e convoca educadores e educadoras a compreenderem a impossibilidade de estar indiferente a um projeto de sociedade. Como ato político, a educação deve ser uma prática democrática e popular (Freire, 1991). No entanto, observamos nos últimos anos, principalmente no campo das políticas educacionais um crescente e desastroso projeto de dissociação da dimensão política das suas práticas. O Projeto Escola sem Partido e o debate em torno do termo ideologia de gênero podem ser interpretados como um retrato dessa degeneração, do que se entende por educação-política, e podemos compreender numa chave mais ampla dentro das motivações neoliberais implementadas no século XXI - que ambicionam implodir a escola democrática.

Perspectivados sob tais ideais, o presente artigo se vincula a pesquisa “XXXXXX (autores)” que tem vigência até dezembro de 2025. Origina-se do projeto anterior em que desenvolvemos um estudo que envolveu sete escolas municipais de educação básica e duas secretarias municipais de educação localizadas em cidades

da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), no estado do Rio Grande do Sul. Naquele momento, o principal objetivo era analisar como se articulavam o projeto político pedagógico (PPP) e a gestão educacional. De forma geral, pudemos constatar que os gestores escolares, muito embora, reconhecessem que existiam PPPs nas escolas, declinavam de sua execução, ou seja, os projetos eram documentos que haviam sido escritos por uma demanda da Secretaria Municipal de Educação sem uma imediata associação com o que a escola pretendia ser. Isso demonstrou um conjunto de questionamentos sobre o trabalho pedagógico produzido entre as mantenedoras (as secretarias de educação) e as escolas (Costa, 2021; Leite, 2021).

Diante dessa caminhada, nosso objetivo a partir daí foi versar sobre a relação política entre escolas e a sede da SMED (Secretaria Municipal de Educação) reconhecendo na assessoria pedagógica um elo relacional. Assim, a ideia de que a gestão “é sempre um processo político” (Souza, 2012, p. 159), associou-se à compreensão de que a política é ação que se estabelece entre os humanos (homens e mulheres) - sendo, portanto, atitude de relação entre diferentes (Arendt, 2014; 2021). E como, para o quê, para qual educação escolar ocorre tal conexão?

Em se tratando de dois órgãos do sistema educacional – a sede da secretaria de educação e as escolas mantidas por ela - poderíamos propor que esse elo teria como objetivo, mais elementar, promover os ideais educacionais da escola. Ou seja, um trabalho que pudesse ajudar a reconhecer, incentivar e apoiar as finalidades que, grosso modo, poderiam conciliar premissas que justificam a escola.

Sendo assim, a educação escolar, que tem por fim, formar para o trabalho, para a cidadania (Brasil, 1988), além dos conteúdos curriculares, também para a “atualização” humana, no sentido de elevar

homens e mulheres a sua mais alta vocação Charlot (2020, p. 23), ou seja, um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento das capacidades, habilidades e conhecimentos de um indivíduo ao longo da vida. Esse conceito abrange as experiências de vida, a reflexão crítica e a adaptação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas entre outros. Segundo Arendt, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2014, p. 223. Grifos da autora). Assim, a educação é uma atividade fundamental porque tem por objeto a relação entre o mundo e a vida. Para a autora,

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém chegados, além disso, não se acham acabados, mas um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (Arendt, 2014, p. 234-235).

Com esta intenção, partimos da compreensão de que a educação tem como pressuposto receber os que chegam e contribuir para que se tornem capazes de (con)viverem respeitosamente no mundo. Para isso, refletir sobre os aspectos que permitiriam que a escola cumprisse seus mais elevados objetivos, faz parte de nossa proposta. Ponderar sobre a relação entre secretarias de educação, por meio de seus assessores e as escolas municipais para que seja admissível a formação de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs para o mundo e para si, tornando possível a convivência – encontra propósito nesse artigo. Sendo assim, perguntamos como o assessoramento pedagógico poderia apoiar e incentivar as escolas a efetivamente realizarem suas finalidades? Para isso buscamos

compreender o papel da político-organizativo da assessoria das SMEDs e seu envolvimento com as escolas por ela mantidas.

Neste sentido, este artigo está dividido em quatro seções. A primeira destaca o objetivo da pesquisa que lhe deu origem. Logo passamos para os aspectos metodológicos com os caminhos percorridos para a produção de dados. Numa terceira etapa, analisamos algumas questões do questionário respondido à luz da discussão teórica e por fim, trazemos algumas conclusões.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos o universo empírico em que ocorreu a produção de dados e as principais compreensões sobre a assessoria pedagógica. Os dados foram coletados a partir de um questionário enviado no final do ano de 2020 para as secretarias de educação dos trinta e três municípios que integram a Região Metropolitana de Porto Alegre. Do total, foram obtidas respostas de vinte assessores que trabalhavam em sete destes municípios.³

O e-mail enviado a todas as secretarias municipais de educação da RMPA continha um texto que apresentava a pesquisa, o link do forms com o questionário e a solicitação para que fosse repassado a todos(as) assessores(as) pedagógicos em exercício na SMED. Os profissionais que se interessaram em responder, declararam haver lido o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), evidenciando sua aprovação diante de futuras publicações

³ Procuramos nos sites das respectivas Secretarias Municipais de Educação e nas legislações específicas dos municípios, mas não encontramos a informação de quantos assessores realizam seus trabalhos dentro das respectivas sedes.

a partir dos dados coletados. No TCLE havia endereço eletrônico e contato telefônico da pesquisadora responsável, caso alguém quisesse informações extras ou declinar de sua participação.

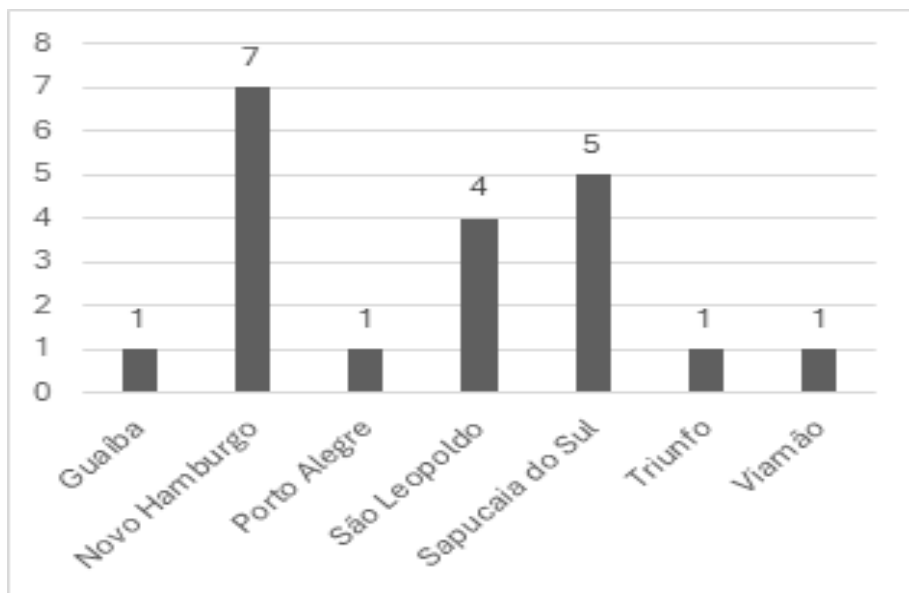
O interesse em abarcar toda a Região Metropolitana de Porto Alegre, evidencia que diante de diferentes governos municipais, independente dos partidos ou forças ideológicas que atuam, práticas estão sendo orientadas a partir de uma racionalidade neoliberal imposta à gestão da educação pública como um todo.

Nesse sentido, a utilização dos e-mails foi a forma escolhida para alcançarmos uma maior quantidade de redes municipais e participantes. Vale destacar que o questionário é um instrumento que pode ser utilizado para pesquisas qualitativas, quantitativas ou mistas; com questões articuladas aos objetivos da pesquisa (Bastos et al., 2023). Além disso, é um instrumento que beneficia a produção de dados sem a aproximação entre pesquisadores e pesquisados, já que é auto aplicado. Por isso, as vantagens do questionário de acordo com Gil (2016) são: contar com respondentes que estão geograficamente dispersos e assegurar anonimato.

Para a pesquisa qualitativa aqui desenvolvida, o questionário oferece conceitos e noções que serão amalgamados com o referencial teórico para uma compreensão da dimensão política e da racionalidade entre os aspectos produzidos. Por um lado, desinteressa-nos generalizações no que tange as relações entre SMEDs e escolas e de outro, importa-nos dialogar com as diversas compreensões dos participantes sobre a temática já exposta.

Para uma breve apresentação do grupo respondente, trazemos no gráfico a seguir o quantitativo de assessores que participaram da pesquisa e a cidade que desenvolvem suas funções.

Gráfico 1 - Número de assessores respondentes do questionário e respectivo município



Fonte: as autoras.

O questionário enviado via link de acesso a um formulário, continha 28 questões, sendo 11 de perguntas fechadas e 17 abertas, dividido em três seções: a primeira continha itens a serem respondidos que referiam-se aos dados pessoais, como município onde trabalha, gênero e idade; a segunda seção abarcava 12 questões sobre a vida profissional, como tempo de exercício do magistério; e a terceira seção tratava especificamente da realização do assessoramento pedagógico, a partir de 13 perguntas. Dentre os(as) vinte assessores(as) que responderam à pesquisa, estão 18 mulheres e 2 homens, todos/as apresentando em comum uma carreira docente em redes públicas de educação. Ainda como parte da tentativa de traçar um perfil profissional desses que desempenham a função de assessor(a), no quadro a seguir constam 19 respostas referentes aos anos trabalhados como

docente em sala de aula. Do total, apenas um assessor não informou há quanto tempo é membro do magistério.

Gráfico 2 - Tempo de docência dos assessores pedagógicos respondentes



Fonte: as autoras.

Destacamos a quantidade de anos trabalhados pelos assessores como professores, em que o tempo mínimo informado foi de 4 anos e o máximo de 36 anos. No próximo gráfico, demonstramos a concentração dos assessores e os anos de trabalho na docência.

Gráfico 3 - Relação entre o tempo de docência e número de respondentes



Fonte: as autoras

O gráfico 3 está representado em quartis. O primeiro revela que há um único assessor com 4 anos na profissão. No segundo e terceiro quartis, identificam-se a maior parte dos assessores – 14, entre 7 e 20 anos de magistério. No quartil final, apenas 4 dos assessores apresentaram experiência na docência entre 24 e 36 anos.

Para Huberman (2000), o ciclo da vida dos professores pode evidenciar algumas características. Obviamente não cabe aqui nenhuma generalização, mas a sinalização de que existem estudos que têm apontado para marcadores mais ou menos específicos no decorrer da carreira. Assim, por exemplo, o grupo que soma o maior quantitativo de professores (16) e se encontra entre 9 e 16 anos de docência encontra-se dividido em 3 fases. A primeira, “estabilização”, (Huberman, 2000, p. 39), é quando já ocorreu uma escolha subjetiva e administrativa com a carreira.

A segunda, denominada “diversificação” significa que “Os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas (...)” (Huberman, 2000, p. 41). Por último, o período entre 15 e 25 anos de carreira docente é chamado de “pôr-se em questão” (Huberman, 2000, p. 42), no qual ocorre o “balanço da vida profissional” (Huberman, 2000, p. 42).

Além disso, a partir das respostas, constatamos que a assessoria pedagógica é desenvolvida por pessoas que executaram suas atividades docentes na mesma rede de ensino. O que significa uma valorização dos saberes acumulados com a experiência profissional na sala de aula ou nos espaços de gestão. Parece haver um reconhecimento de que não é possível assessorar pedagogicamente uma gestão escolar sem uma experiência na educação-escolar. A seguir, analisaremos alguns dos dados em diálogo com aspectos teóricos sobre o assessoramento pedagógico, a política e a racionalidade.

3 “ORIENTAR, ACOMPANHAR E FISCALIZAR”: PROBLEMATIZANDO O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Reafirmar o ato político como necessário e intrínseco à educação se mostra fundamental diante da generalização da concorrência como norma de conduta que segundo Dardot e Laval (2016) caracteriza a subjetividade neoliberal que mutila a vida comum. Nessa direção, a perspectiva trazida por Arendt (2021), de que homens e mulheres nascem no mundo e nele agem, no sentido político de atuar com os demais em favor do mundo e não de sua

extinção, associamos a superação da racionalidade neoliberal a partir de uma educação democrática que privilegia a diversidade no encontro dialógico com o outro, e não seu aniquilamento. Esses elementos serão contributos para a construção de pressupostos que poderão ajudar para um assessoramento pedagógico colaborativo, marcado pelo papel político do(a) assessor(a) pedagógico(a), pois se dedica à efetivação de uma escola que age em benefício do mundo-vida. Como propõem Leite e Marinho (2021, p. 92) uma assessoria realizada na amizade “que potencia uma crítica fora da dicotomia tradicional e do conflito negativo, pois ela é construída num processo de confiança que promove e desenvolve reflexões e críticas construtivas”. Para isso, recorreremos à noção de política em Arendt (2014; 2021) e de racionalidade em Dardot e Laval (2016; 2023), como categorias que nos permitem identificar afastamentos e aproximações no papel exercido por assessores na relação com as escolas.

Faz-se importante destacar como políticas públicas em educação foram incorporando um discurso de racionalidade e modernidade ao mesmo tempo que repeliam seu caráter político. Para Imbernón (2007), foi por volta dos anos de 1980 que a formação permanente passou a ter centralidade em textos, conferências, jornadas pedagógicas entre outras variações de encontros que envolviam a docência. Estas modalidades eram sugeridas por universidades, administrações/governos, entidades sindicais, marcando o tema no final do século XX. Contudo, o modelo tradicional-moderno-colonial de educação escolar, baseado na transmissão autoritária do conhecimento, para a sustentação deste pensamento, investiu na formação dos docentes guiada pelos traços da racionalidade-técnica e neste sentido, continuam a disputar o cenário educacional (ainda mais em tempos de crescimento dos ideais da extrema-direita). De acordo com este ponto de vista, os(as) professores(as) foram percebidos(as)

como incapazes de tratar o imponderável e a complexidade vivenciada no contexto escolar (Imbernón, 2007). Seriam “moldados(as)” para realizarem as tarefas de transmissão de conteúdos, sem autonomia - na ausência de reflexão e crítica sobre seu fazer diário em sala de aula.

Percebemos que tais particularidades formam a educação escolar moderna-colonial, a qual se originou no processo de expansão nos séculos XV e XVI, ou seja, uma lógica de divisão social do mundo entre superiores e inferiores e que “imprime uma visão “universal” de uma superioridade do sistema lógico do pensamento ocidental.” (Estelita, 2019, p. 355). Colonialidade, nos termos tratados por Quijano (2005), refere-se a uma base epistemológica que nega o outro e, por isso, a partir de sua subalternização, soterra a soberania.

Obviamente, a história da educação escolar no continente latino americano está alicerçada sob os paradigmas da expansão colonial europeia, iniciada com a «descoberta» do novo mundo. O outro “encontrado” foi rotulado como inferior a partir de uma ideia de raça em que o colonizador e seus interesses estavam atrelados ao progresso, ao novo e à modernidade. O desenvolvimento de uma racionalidade, portanto - eurocentrada, expressou o padrão de dominação - de uma raça sobre as demais. Na sequência, as dualidades, as dicotomias, a visão binária foram amplamente difundidas (Quijano, 2005). Ao contexto educacional foi incorporado as binaridades: professor/aluno, teoria/prática, administrativo/pedagógico, quem sabe/quem não sabe. Sobre esse paradigma, foi importante criar a estrutura escolar, calcada na divisão do saber pedagógico e na crença de que àqueles que a ela tinham acesso e se dedicassem, teriam uma vida boa. Uma maquinaria montada para constituir um modelo social, cultural, econômico e produtivo capaz de dar capilaridade ao padrão capitalista

que se estende até os dias atuais. Expandindo uma racionalidade neoliberal “reconfigurada” a partir do modelo colonial ao perpetuar relações hierarquizadas de subalternidade.

Neste sentido, a pesquisa assume ao mesmo tempo o lugar da reflexão e da denúncia, “porque somos o outro lado da modernidade triunfante que promoveu o encobrimento do outro” (Sreck; Adams, 2014, p. 29). Problematizar o assessoramento pedagógico nos termos até aqui apresentados surge como uma possibilidade de compreender o modo como a “governabilidade empresarial” gradativamente foi sendo referência para a produção de uma conduta distanciada e dissociada entre secretarias de educação e escolas. Como implementadores(as) das políticas públicas, ao assessorarem as unidades no sentido de estabelecerem uma relação entre escola e rede de ensino, os(as) assessores(as) pedagógicos(as) evidenciam em suas respostas uma dimensão fortemente técnica do trabalho, como, por exemplo, orientar, acompanhar e fiscalizar, ao invés do reconhecimento do outro e do diálogo. Por isso, faz-se pertinente relacionar à racionalidade neoliberal o conceito de colonialidade.

A partir disso, diversas vezes parece que os fazeres da daqueles que estão nas secretarias de educação apoiam-se mais no modelo de administração escolar que produz padrões de racionalidade e colonialidade - sustentando a ideia de uma supervisão escolar “técnica e burocrática”, superior à prática realizada na escola do que fundada no diálogo e numa prática corresponsável e colaborativa. Porém, quando recorremos ao termo de assessores pedagógicos, estamos afirmando a possibilidade de ações mais coletivas, que valorizem a experiência vivida pelos profissionais escolares junto às escolas municipais. Estamos, por isso, denominando assessoria pedagógica às atividades de acompanhamento, apoio, diálogo, para pensar sobre

o cotidiano vivido nos espaços escolares e os encaminhamentos para as superações necessárias. Assessores(as) pedagógicos(as), neste sentido são “amigos críticos” das escolas (Leite; Marinho, 2021; Costa; Marciano; Bittencourt, 2024).

Assim, os municípios que compõem o Estado brasileiro têm habitualmente, um órgão que se chama Secretaria Municipal de Educação, vinculado aos seus respectivos sistemas educacionais. As SMEDs são responsáveis, juntamente com as escolas, os conselhos de educação e demais órgãos do sistema, pelo desenvolvimento dos princípios básicos da educação.

De fato, este artigo não tratará minuciosamente sobre esta questão, no entanto, é necessário que se reconheça as diversas interfaces que ligam secretarias municipais de educação às escolas. É comum vermos, em muitos destes órgãos mantenedores, políticas e projetos diversos, como por exemplo, de educação integral, de educação inclusiva, de alfabetização, de matemática, de defasagem idade série, de educação étnico-racial, entre tantos outros.

Além disso, as escolas têm seus próprios projetos políticos-pedagógicos e junto a eles um conjunto de atribuições que necessitam ser realizadas. Os(as) assessores(as) seriam aqueles profissionais que contribuiriam para o desenvolvimento desse conjunto de propostas e políticas.

Contudo, poderá haver projetos contraditórios aos interesses de ambas. Se, por exemplo, um tem como proposição a discussão sobre o papel dos gestores e dos professores diante das reprovações dos estudantes e o outro compreender que não é de sua alçada, tal envolvimento, como seguir? Como poderá acontecer um assessoramento capaz de modificações pedagógicas sobre a função da própria educação escolar? Com o objetivo de responder a tais

perguntas é preciso compreender a relação entre as secretarias de educação e as escolas municipais em seus aspectos políticos. Assim, buscamos em Cunha (2015, p. 21), mais uma aproximação, a partir do que afirma:

Para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho. Visto numa perspectiva de formação como capital cultural próprio, se instala numa lógica concorrencial, sem perspectivas de ações coletivas. Os gestores expressam uma compreensão de formação que desconhece o contexto de trabalho como produtor de subjetividades e culturas. Percebem a formação como acumulação de conhecimentos e não como experiência de vida.

Portanto, tal racionalidade reforça o pensamento da individualidade, de uma profissão que se faz individualmente. Parece haver uma crença de que o “bom” professor é aquele que sabe e realiza as respostas de todas as perguntas/dificuldades existentes na escola. Para isso, por exemplo, basta haver uma política educacional descrita em texto legal que o(a) professor(a) a implementará. Essa ideia falaciosa e milagrosa acerca do profissionalismo docente necessita ser revisada e, para isso, mais uma vez recorreremos a uma assessoria capaz de colaborar para o trabalho docente, para a implementação do projeto de escola, para favorecer a possibilidade de realizar sua autonomia.

Dito isto, o objetivo deste artigo é analisar a função de assessoramento pedagógico exercida por professores de secretarias municipais de educação às equipes das unidades escolares a partir da problematização sobre o papel político desses profissionais diante de uma racionalidade necessária para a crítica ao modelo neoliberal. Para tal propósito, é necessário afirmar a dimensão política da gestão

educacional, do contrário, permaneceremos na ratificação de que há um caráter eminentemente “especialista/especializado” e “natural” nos atos administrativos que derivam de uma racionalidade técnico-burocrática para seu funcionamento (Arroyo, 1979).

Na questão 23 do questionário, tínhamos a pergunta de quando os(as) assessores(as) vão à escola, a quem se dirigem? Na tabela 1, há a síntese das respostas dos 20 participantes.

Tabela 1 – Respostas à questão 23: Quando vai para a escola, com quem dialoga?

Segmentos	Quantidade de respondentes
Comunidade Escolar	06
Equipe diretiva	19
Equipe pedagógica	19
Professores	17
Cozinheiros e serventes de limpeza	09
Alunos	08

Fonte: as autoras.

De modo geral, assessores e assessoras frequentam as escolas e nelas conversam com distintos segmentos - famílias, alunos, professores, equipe gestora e equipe pedagógica. Contudo, por meio das respostas percebemos que a grande maioria se envolve mais com as equipes gestoras e pedagógicas (geralmente formadas por diretores e coordenadores pedagógicos).

Vemos na tabela 1, que o número de profissionais que se dedicam a alunos, funcionários e famílias é bem reduzido. Por acompanharmos secretarias municipais de educação há muitos anos, temos percebido que nem todos os assessores conversam com os diretores escolares e menos ainda com os demais segmentos da comunidade escolar - salvo quando há alguma questão/reclamação

pontual que exige a participação ou ponderação da secretaria de educação. Ao centrarem sua interlocução em grande parte nos tais “conteúdos pedagógicos”, são essas equipes as mais procuradas, além do grupo dos professores que encontram um número mais reduzido de encontros com assessores, porque não compõem a gestão da escola.

Segundo a tabela 1, é pequeno o número de assessores e assessoras que se dedicam à escuta e ao diálogo com pais, alunos e demais funcionários - sobre isso, muito possivelmente, circule o argumento em torno da importância de a conversa ser imprescindível com os responsáveis pelas atividades pedagógicas. Essa contraposição entre gestores versus demais-envolvidos-no-cenário-escolar e administrativo versus pedagógico, reforça a forma moderna-colonial de se “fazer escola”.

O distanciamento entre administrativo e pedagógico expressa uma hierarquização entre aqueles que pensam a escola a partir da materialidade que envolve a administração, daqueles que se ocupam com a aprendizagem, como se fossem dimensões independentes e desarticuladas uma da outra. Mais uma vez reforçamos a necessidade de compreender que a educação é um ato político. Não há ato que não seja político. E, como propõem Gadotti, Freire e Guimarães (2000) é preciso superar a política tradicional, ou na perspectiva de Arendt (2021) - o extermínio (a desertificação).

(...) é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (Freire, 1987, p. 27. Grifos do autor).

A instituição escolar, portanto, reconhecida pelo pensamento moderno-colonial, como uma instituição que preserva a mesma lógica estabelecida para o funcionamento da sociedade capitalista, seguirá seus padrões institucionais, quais sejam, o fortalecimento das grandes dicotomias através de um forte sistema ideológico. Noutras palavras, em contraposição a este modelo podemos decidir “(...) se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (...)” (Arendt, 2014, p. 247), ou ao contrário disso, por meio do agir, na direção de “homens conviverem num sentido histórico-civilizatório” (Arendt, 2021, p. 46). E isto, por si, é um ato político que cabe à educação.

Assim, também a natureza administrativa da escola é uma decisão política, para contribuir com as escolhas pretendidas pelos atores envolvidos com a vida da escola e suas implementações. Desse modo, a administração é definida por Paro como:

O aspecto técnico não pode ser considerado somente técnico, na medida em que a sua função não é apenas maior eficiência e produtividade, mas: maior eficiência e produtividade *nas condições capitalistas de produção*, ou seja, maior exploração capitalista, maior valorização do capital, maior extração de mais-valia, tudo que resulta maior poder do capital sobre o trabalho (Paro, 2002, p. 69. Grifo do autor).

Por isso, é interessante analisarmos os contrapontos entre administrativo – pedagógico que baseia o trabalho realizado na estrutura organizacional. Assim, se o “resultado” pretendido é um(a) estudante crítico(a), engajado(a) na transformação da sociedade a partir de sua classe social, é importante que a escola pense em sua organização de forma coletiva para, então, responder a este fim. Desta forma, diferenciar-se-ia do mundo da empresa, e portanto, optaria

em reinventar os métodos administrativos-pedagógicos que pratica. O quadro a seguir apresenta um compilado das respostas sobre o que, os(as) assessores(as) identificam como papéis e atribuições da assessoria pedagógica que realizam.

Quadro 1 – Síntese dos papéis e atribuições do assessoramento pedagógico

Papel do(a) assessor(a)	Atribuições do(a) assessor(a)
Colaborar na construção de documentos.	Orientar e acompanhar as escolas do sistema municipal de ensino na elaboração e execução da matriz curricular, calendário escolar e demais documentos necessários e de interesse da escola.
Manter relatórios das escolas atualizados.	Orientar as escolas sobre as normativas sobre a mantenedora.
Esclarecer dúvidas sobre documentos e ações.	Fiscalizar se todos os segmentos da escola estão em consonância com a mantenedora.
Mediar conflitos.	Acompanhamento de documentos fiscais, programas e projetos.
Informar escolas e SMED sobre demandas necessárias a serem realizadas.	Planejar e implementar junto às equipes diretivas ações que favorecem a efetivação de políticas educacionais.
Acompanhar registros e aulas dos profissionais, participar de reuniões, conselho de classe, formaturas, eventos em geral (atividades pedagógicas realizadas pela escola).	Acompanhar ações pertinentes ao ingresso, acesso, permanência e êxito dos estudantes.
Mediar, articular, dialogar, planejar, sistematizar, ações do Programa de Governo da rede municipal.	Promover a práxis dos PPPs e regimentos escolares.

Papel do(a) assessor(a)	Atribuições do(a) assessor(a)
Acompanhar e fornecer feedback às demandas gerais e individuais.	Estabelecer ações de inclusão, gestão do cuidado, organização administrativa e gestão de conflitos.
Desenvolver ações de formação continuada.	Promover discussões sobre abordagens pedagógicas e temáticas que sejam importantes para a construção do conhecimento.
Construir, refletir, junto à equipe diretiva e pedagógica alternativas para minimizar as dificuldades pedagógicas.	Organizar documentos, produzir normas, notas técnicas.
Assessorar as escolas e a Secretaria de Educação quanto ao fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem voltados aos estudantes da rede.	Proporcionar formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas.
Acompanhar todos os processos pedagógicos e firmar parceria com as equipes diretivas e professores que estão nas escolas, para que a proposta pedagógica da rede de ensino seja colocada em prática, respeitando as especificidades dos PPPs das escolas.	Estabelecer uma relação de confiança com os profissionais de cada escola.
Promover o diálogo entre a mantenedora e a equipe diretiva.	Ter olhar sobre os processos de alfabetização.

Fonte: as autoras, a partir das questões 13 e 14 do questionário aplicado.

O quadro 2 demonstra um conjunto de funções e atribuições bastante amplas, mas similares ao conjunto dos municípios que participaram da pesquisa. Isso de alguma forma evidencia que há um

movimento regional que concebe o trabalho realizado pelas sedes das secretarias municipais de educação de modo muito aproximado.

No entanto, percebemos conflitos quando, por exemplo, reconhecem seu papel de “construir, refletir, junto à equipe diretiva e pedagógica alternativas para minimizar as dificuldades pedagógicas” e nas atribuições “organizar documentos, produzir normas, notas técnicas”. Além disso, parece haver uma significativa diferença na escolha dos verbos empregados. “Acompanhar”, “refletir”, “mediar”, “articular” demonstram uma brecha para um tipo de relação mais coletiva e dialógica, capaz de reconhecer as experiências do outro. Mesmo assim, poderíamos entender que ao usarem o verbo “colaborar” (como na primeira caracterização da função apresentada no quadro 2, estariam a tratar de fazer com o outro, mas na continuidade da frase temos: “na construção de documentos”. Então, a colaboração diz respeito a um fazer interno à estrutura racional da própria sede, ou seja, aos assessores(as) é solicitado que construam “documentos” ou, pelo menos, que iniciem a escrita de projetos de leis, normas, ofícios etc.

Além do mais, quando definem seus fazeres como “estabelecer”, “produzir”, “manter”, “fiscalizar” – somos remetidos a pensar em ações mais objetivas e controladoras. Deste modo, é possível diante do segundo bloco de respostas evidenciar uma concepção mais gerencialista do(a) assessor(a) sobre os profissionais da escola. Palavras como “esclarecer”, “informar”, “orientar”, “fiscalizar”, “acompanhar”, “promover”, “proporcionar” e até mesmo “estabelecer”, pressupõem um papel de controle a ser executado pelo assessor sobre as unidades escolares e equipes gestoras. É possível afirmar que a administração escolar se refira à secretaria de educação como aquela que organizará as decisões para um cumprimento pelas

escolas (Arroyo, 1979). Isso significa que a gestão se estrutura a partir de uma racionalidade “técnica” ao invés de uma colaborativa.

Ainda sobre esta questão, recorremos a Paro (2015) que propõe haver gerencialismo, quando há uma orientação para controlar as ações dos demais. Desse mesmo modo, para Laval (2004) o gerenciamento que acomete a escola, em tempos neoliberais, impõem “métodos de medida e de avaliação inspirados na indústria” (p. 197) - daí decorrem as avaliações docentes, ou as bonificações que vemos aparecer em muitos municípios - a título de uma meritocracia, como uma espécie de valorização aos “bons” resultados conquistados no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por exemplo. Tudo isso, calcado sobre o forte gerenciamento de cada um sobre si, que na perspectiva neoliberal significa a concorrência consigo mesmo, a individualização cada vez mais expressiva, como a invenção de uma “nova ordem” (Dardot, Laval, 2016).

O gerencialismo a que as políticas educacionais foram submetidas ao longo de sua trajetória dizem, contrariamente, mais de uma “irracionalidade” do que racionalidade (Arroyo, 1979). Isso, porque, parece não haver sentido querer modernizar o anacrônico sistema administrativo da educação escolar brasileira, desprendida da organização social do país. “A insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade “natural” ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo processo administrativo” (Arroyo, 1979, p. 39). Podemos com isso, inferir que a racionalidade técnica cumpre a tarefa de dividir os papéis e as atribuições entre os profissionais da educação, muito mais do que efetivamente contribuir para as políticas que pretendem uma educação escolar de qualidade social para todos e todas.

De acordo com Santos (2012), no Brasil, tal como aconteceu nos Estados Unidos da América, o incremento do capitalismo industrial fez surgir a supervisão na fábrica, para o aumento da sua produção e do consumo. Assim, como um modelo a ser transferido à escola, em meados do século XX, surgiu no sistema escolar brasileiro, a figura da supervisão escolar como prática de controle, fiscalização e inspeção do trabalho docente para o cumprimento de uma educação comportamentalista (Franco; Alves; Bonamino, 2007). Estava deflagrada a importância de uma função que pudesse responder favoravelmente aos problemas de “aprendizagem” que ocorriam no interior das salas-de-aula para o desígnio de formar trabalhadores capacitados para o trabalho fabril.

Em decorrência disso, é criado, primeiramente nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, o serviço de Supervisão Educacional como principal elemento de controle da produtividade do ensino nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional (...) (Santos, 2012, p. 28).

Para além da supervisão do trabalho dos(as) professores(as), a origem dos sistemas educativos repercutiram três tendências: a nacionalização, a burocratização e a uniformidade (Guerrero, 2014). Este modelo se estendeu às relações de trabalho entre secretarias-de-educação-e-escolas, no sentido de aguçar e fortalecer o gerencialismo, denominado aqui também de racionalidade técnica, na qual de acordo com Franco, Alves e Bonamino (2007) estava prevista desde a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1972 e tinha também na figura do supervisor escolar, a responsabilidade sobre o trabalho docente para que o ensino acontecesse e evitasse os problemas de aprendizagem.

Os especialistas da educação, graduados em pedagogia (Franco; Alves; Bonamino, 2007) teriam as soluções para os problemas que acarretavam à educação escolar, geralmente por meio de disposições normativas como o caso da recuperação paralela, pretendida na LDB (Brasil, 1971), ou seja, aos alunos e às alunas que não atingissem no decorrer do ano letivo, as médias estabelecidas, deveriam dispor de uma nova tentativa para reparar a nota alcançada. Mesmo sem entrar na discussão de como os processos de ensino-aprendizagem aconteciam, parece possível admitir que dispositivos legais são incapazes de resolver, por si, as situações de não aprendizagem e de tantas outras.

Talvez, por isso mesmo se justifique a “correção” da nota, como mais uma expressão “irracional” - neste caso da “aprendizagem”. Esta lógica de estrutura escolar já foi incorporada às práticas educativas escolares desde sua gênese (Saviani, 2005) deflagrando ao longo da sua história, um severo dualismo entre o ensino destinado ao povo e à elite.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Até aqui foi possível identificar o percurso histórico de um assessoramento mais vinculado às lógicas da supervisão escolar que foram inauguradas nos meados do século XX. Santos (2012) em seu estudo sobre a história da supervisão escolar no Brasil, reconheceu uma guinada sobre o próprio entendimento acerca da área. Para o autor, houve um deslocamento que aconteceu a partir de um “novo” pensamento pedagógico no sentido de valorizar e incorporar na reflexão pedagógica - a experiência docente.

Também Imbernón (2007) e Bondía (2002) estudaram o possível rompimento com as práticas inspecionistas e autoritárias por meio da experiência, como reflexão sobre a própria ação docente. Sendo assim, é preciso por meio deste conhecimento ressignificar o paradigma do gerencialismo para a colaboração. Dardot e Laval (2016) enfatizam que a lógica neoliberal concebe um gerenciamento para a fabricação do sujeito neoliberal, que ao mesmo tempo responde ao auge da individualização-de-si e ao mesmo tempo, “às necessidades de arranjo do conjunto” (Dardot, Laval, 2016, p. 325) - da engrenagem.

Produzir esse mecanismo - para que o sujeito neoliberal o mantenha, faz eco a “análise do pastorado”, (Dardot; Laval, 2016, p. 400) - daquele cumprimento de normas como mero “dever” - para o alcance de metas e dinheiro. Isto é evidenciado na preocupação com a “papelada”, nos jogos administrativos que não colaboram com as práticas pedagógicas. No entanto, o assessoramento pedagógico diz respeito a uma possibilidade de “contraconduta” como rompimento com o governo dos outros (Dardot; Laval, 2016) - que para os autores é uma possibilidade de colaboração.

(...) a recusa de funcionar como uma empresa de si, que é distanciamento de si mesmo e recusa do total engajamento na corrida ao bom desempenho, na prática só podem valer se forem estabelecidas, com relação aos outros, relações de cooperação, compartilhamento e comunhão (Dardot, Laval, 2016, p. 401).

A partir daí, na sequência deste pensamento, queremos apontar para outras questões que derivam desta perspectiva, ou seja, em se tratando de uma assessoria pedagógica, esta teria como atribuição fomentar a reflexão docente da/sobre sua própria ação, a partir de seu saber-experiência.

Nesse sentido, estamos a considerar a importância de um assessoramento que reconheça a experiência e o saber da experiência dos(as) professores(as). Isto produziria uma crítica ao “imbeciliamento” da docência (Imbernón, 2007), que se origina do pensamento colonialista de incapacidade docente. Deslocando-se para aquela a favor da cidadania, do desenvolvimento humano e que fosse capaz de arrancar da pessoa-humana o que lhe animaliza (Charlot, 2020) - daquilo que lhe tira de uma vida mais coletivizada, do mundo-vida. Para isto, ao invés de fortalecer o poder fiscalizador e normatizador, o assessoramento pedagógico deveria construir coletivamente com a comunidade escolar, por meio de atitudes relacionais de compromisso educacional.

A política, por ser ação que se faz entre as pessoas - sempre plurais (Arendt, 2021) é relação. Deste agir ocorre a possibilidade de mudar o mundo. No entanto, a partir da lógica neoliberal, homens e mulheres vivem “(...) uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (Dardot, Laval, 2016, p. 326) e ao se homogeneizar perdem a dimensão da pluralidade e a própria possibilidade de relação entre diferentes. “O fundamental é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover uma outra racionalidade” (Dardot, Laval, 2016, p. 402. Grifos dos autores). E para isto, é fundamental apostar na dimensão política. É necessário, portanto, um assessoramento pedagógico capaz de reconhecer a pluralidade existente entre os(as) docentes e também entre as secretarias de educação e as escolas.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva. 2014. (Coleção Debates; 64).
- ARENDRT, H. O que é política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 15ª ed. 2021.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, Ano I, n. 2, p. 36-46, jan./1979. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/587199431/ARROYO-Miguel-Administracao-Da-Educacao-Poder-e-Participacao>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios . Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, s/v, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 12 ago. 1971. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.
- CHARLOT, Bernard. Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- COSTA, D. M. O projeto político-pedagógico – considerações acerca da gestão para a autonomia da escola. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 218-232, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Aceso em: 28 abr. 2021.

COSTA, D. M.; MARCIANO, A. C. B.; BITTENCOURT, A. C. B. Para que assessoria pedagógica? In: FRITSCH, R. (org.). Políticas educacionais: práticas curriculares e organizacionais. São Leopoldo: Casa Leiria, Coleção Educação em debate, v. 5, p. 93-110, 2024.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. Educar em Revista, Curitiba : Universidade Federal do Paraná, v. 31, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

DARDOT, P; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTELTA, M. O contexto epistêmico do museu e da história da arte a partir de uma abordagem decolonial. Rio de Janeiro: Concinnitas, v. 20, n. 35, set., p. 335-362, 2019. DOI: 10.12957/concinnitas.2019.44886.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação & Sociedade, Campinas : Unicamp, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo : Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo : Atlas, 2016.

GUERRERO, M. V. L. Asesoramiento Educativo ¿Qué necesitan nuestras escuelas? Viña del Mar, Chile: Ediciones Altazor, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto, p. 31-61, 2000.

IMBERNON, F. Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, España: Rieece, vol. 5, n. 1, p. 145-152. 2007.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina : Editora Planta, 2004.

LEITE, C.; MARINHO, P. A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, v. 29, n. 110, p. 90-111, jan./mar. 2021. p. 90-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>.

PARO, V. H. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, p. 227-278, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, v. III, p. 29-38, 2005.

SANTOS, M. P. dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil. Educação em Revista, Marília : Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul/dez., 2012.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro : Anped, v. 17, p. 159-241, n. 49, jan/abr. 2012.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonidade. 1ª ed. Curitiba/PR : CRV, 2014.

Endereços para correspondência:

Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Avenida Doutor Nilo Peçanha, de 1121 a 2321, lado ímpar, Três Figueiras, 91330000, Porto Alegre, RS. daiannycosta@hotmail.com.

Maria Cristina Stello Leite - Rua Antônio Fogaça de Almeida, 200, no bairro Jardim América, Jacareí – SP, 12322-030. mariastello@gmail.com.