



FABIANA FURLANETTO DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DA SUPERVISÃO DE ENSINO:
APROXIMAÇÕES MEDIADAS PELA LEITURA DE TERMOS DE VISITA**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**SENTIDOS DA SUPERVISÃO DE ENSINO: APROXIMAÇÕES MEDIADAS PELA
LEITURA DE TERMOS DE VISITA**

Fabiana Furlanetto de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna **FABIANA FURLANETTO de OLIVEIRA** e orientada pela Profa. Dra. **ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA**



2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

OL4s	Oliveira, Fabiana Furlanetto de, 1971- Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita / Fabiana Furlanetto de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2012. Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Supervisão de ensino. 2. Relatórios. 3. Gêneros discursivos. 3. Estilo. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 12-211/BFE
------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Meanings of teaching practice supervision: approaches mediated by reading visit reports

Palavras-chave em inglês:

Teaching practice supervision

Reports

Discursive genres

Style

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientadora)

Maria Onice Payer

Cleiton de Oliveira

Zacarias Pereira Borges

Eliana Ayoub

Data da defesa: 03-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: tui_ck@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**SENTIDOS DA SUPERVISÃO DE ENSINO: APROXIMAÇÕES MEDIADAS PELA
LEITURA DE TERMOS DE VISITA**

Autora: Fabiana Furlanetto de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

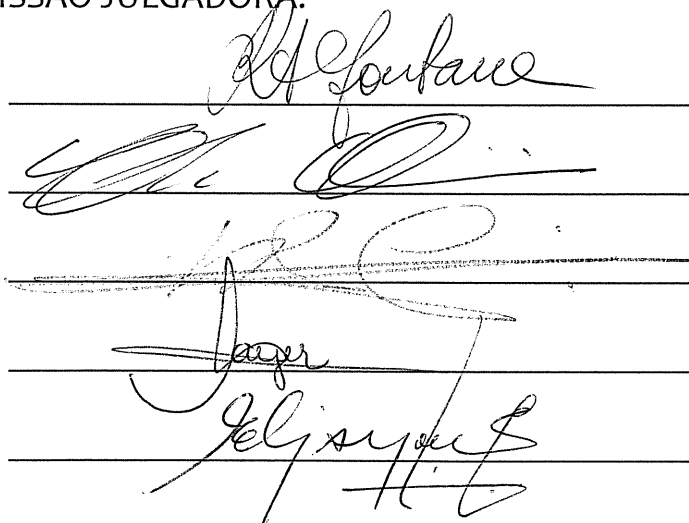
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Fabiana Furlanetto de Oliveira e aprovada por Comissão Julgadora.

Data: 03/12/2012

Assinatura da orientadora: _____



COMISSÃO JULGADORA:



2012

Para Izilda (*in memoriam*), amiga do princípio ao fim,
porque não me permitiu desistir.

Para os supervisores de ensino,
que comigo compartilham o trabalho e a *linguagem de ofício*.

A história de uma tese é escrita com muitos outros. *Agradeço:*

- a Deus – que me pôs em cena;
- aos meus pais – que me ensinaram o valor da EDUCAÇÃO;
- aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos – pelas muitas alegrias;
- ao Danny – meu amor, que trouxe consigo a arte, a música e me fez entender que *“ninguém dirá que é tarde demais”* (Los hermanos);
- à Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana (Rô), mais que orientadora, amiga, professora – porque sabe *fazer com*;
- aos professores – que com suas leituras mediaram a produção deste texto – Profa. Dra. Maria Onice Payer, Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges e Profa. Dra. Eliana Ayoub;
- ao Prof. Dr. Cleiton de Oliveira – uma voz de incentivo durante todo o processo;
- às professoras – Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto e Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares – que com disponibilidade aceitaram o convite para a Defesa de Doutorado como membros suplentes;
- a Rosângela – por tudo...
e ao Mourão, a Valdivina e a Cidinha, pois tornaram o doutorado muito mais prazeroso;
- aos amigos Nonato, Liane, Cláudia, Rita, Regina, Gisele, Renata, Silvana e Cristina – com quem compartilho esta realização;
- a Nadir – sempre prestativa na Secretaria da Pós;
- a Rita e a Suzeanne – que me ensinaram francês;
- a Fabiana e a Maria Laura – que verteram os resumos para as línguas estrangeiras;
- a Oldack Chaves – Dirigente Regional de Ensino de Piracicaba – amigo e chefe, porque soube compreender;
- à direção da escola pesquisada – que preservou os termos de visita e me permitiu o acesso a eles;
e
- aos supervisores da Diretoria de Ensino de Piracicaba – que com seu trabalho e seus registros possibilitaram-me apreender alguns sentidos da supervisão de ensino.

○ CRONISTA QUE NARRA OS ACONTECIMENTOS SEM
DISTINGUIR ENTRE OS GRANDES E OS PEQUENOS,
LEVA EM CONTA A VERDADE DE QUE NADA DO QUE
UM DIA ACONTECEU PODE SER CONSIDERADO
PERDIDO PARA A HISTÓRIA.

(Walter Benjamin)

Resumo

Esta investigação toma como objeto de análise os termos de visita redigidos por supervisores de ensino do Estado de São Paulo quando de sua passagem pelas escolas, buscando compreender a profissionalidade em constituição nas interações no trabalho, a multiplicidade de sentidos da função supervisora, as tensões nela implicadas, as possibilidades e os limites de sua atuação.

Nas perspectivas enunciativo-discursiva (Bakhtin) e histórico-cultural (Vigotski), e nos estudos da ergologia (Schwartz) e da psicologia do trabalho (Clot) encontram-se os fundamentos e as categorias que permitiram focalizar os termos de visita como uma prática de linguagem relativa à atividade do supervisor de ensino (um gênero discursivo, nos termos de Mikhail Bakhtin), que é reconhecida socialmente, historicamente produzida e, em cuja materialidade linguística, buscou-se apreender os indícios de vozes sociais em diálogo no momento de sua elaboração. Essas vozes remetem-se às concepções de supervisão de ensino em sua articulação com a conjuntura política; às normas relativas ao exercício da função supervisora como parte da administração pública; às relações de poder e de mando a que a função supervisora está submetida; à memória de sentidos relativos ao exercício da função e às relações tecidas entre os supervisores e as “pessoas” e “lugares sociais” que compõem as escolas sob sua supervisão.

A metodologia de leitura dos termos de visita beneficiou-se da proposta de “configuração textual” organizada por Maria do Rosário Mortatti (2000), a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), Michel Pêcheux (2010), Jean Starobinski (1976) e Eni Orlandi (2003) e, ao longo da pesquisa, o cotejamento das recorrências e das singularidades trouxe à baila a concepção bakhtiniana de estilo no gênero.

A análise interpretativa dos termos de visita estudados permitiu apreender que das relações intersubjetivas vivenciadas, nas condições concretas de trabalho, emergem significados e sentidos da supervisão, em elaboração por sujeitos singulares, portadores de uma trajetória profissional nos sistemas de ensino, que vivenciando diretamente os lugares e a “linguagem de ofício” vão se constituindo como supervisores, mediando e sendo mediados por todos aqueles que, ocupando outros lugares, no sistema de ensino, são afetados pela ação supervisora, bem como a afetam com suas réplicas.

Abstract

This research takes as its object of analysis the reports written by teaching supervisors of São Paulo state when visiting schools, seeking to understand the ongoing professionalism in work interactions, the multiplicity of meanings of the supervisory role, the tensions involved in it and the possibilities and limits of its performance.

The enunciative-discursive perspective (Bakhtin), the historical-cultural views (Vigotsky), the studies of ergology (Schwartz) and the occupational psychology (Clot) provide grounds and categories which enabled focus on the visit reports as a language practice related to the activity of teaching practice supervision (a discursive genre in Bakhtin's terms) that is socially recognized, historically produced and, in whose linguistic materiality, we attempt to capture traces of social voices in dialogue at the moment of its elaboration. These voices refer back to the concepts of teaching practice supervision in articulation with the political scenario; to the norms respective to the role of the teaching practice supervision as part of public administration; to relations of power and command to which the supervisory role is submitted; to the memory of meanings relative to the practice role and to interwoven relationships between supervisors and "people" and "social places" comprising schools under their supervision.

The reading methodology of the visit reports has benefited from the "textual configuration" proposed and organized by Maria do Rosario Mortatti (2000), based on the studies of Mikhail Bakhtin (2003), Michel Pêcheux (2010), Jean Starobinski (1976) and Eni Orlandi (2003). Throughout the study, the comparison of recurrences and singularities raised the discussion of the bakhtinian concept of style in genre.

The interpretative analysis of the visit reports led to the understanding that from the interpersonal relationships experienced in the concrete work conditions, emerge significations and significance of supervision, in elaboration by singular subjects, bearers of a professional trajectory in teaching systems, who by directly experiencing the places and "professional language", constitute themselves as supervisors, mediating and being mediated by all those who, by holding other posts in the educational system, are not only affected by the supervisory action but affect it with their replicas as well.

Résumé

Cette recherche a pour objet d'analyse les termes établis par la visite des superviseurs pédagogiques de l'état de São Paulo lorsque son passage par les écoles, en essayant de comprendre le professionnalisme en constitution dans les interactions au travail, la multiplicité des significations de la fonction d'inspection, les tensions qui en sont responsables, les possibilités et les limites de sa performance.

Dans les perspectives énonciative-discursive (Bakhtine) et historique-culturel (Vygotsky), et les études d'ergologie (Schwartz), et de psychologie du travail (Clot) se trouvent les établissements et les catégories qui ont permis d'examiner les rapports d'inspections (termes de visites) comme une pratique de langage concernant à l'activité de superviseur pédagogique (un genre discursif, selon Mikhaïl Bakhtine), qui est reconnue socialement, historiquement produite et, dont la matérialité linguistique, on cherche à saisir les indices de voix sociaux en dialogue au moment de son élaboration. Telles voix se réfèrent aux conceptions de la supervision pédagogique dans son articulation avec le contexte politique; aux règlements relatives à l'exercice de la fonction d'inspection comme partie de l'administration publique; aux relations de pouvoir et de commandement à qui est soumise la fonction de l'inspection; à la mémoire de significations relatives à l'exercice de la fonction et des relations tissées entre les superviseurs et « les gens » et les « lieux sociaux » qui composent les écoles sous sa supervision.

La méthodologie de lecture des rapports d'inspections (termes de visites) s'a bénéficié de la proposition de «configuration textuelle» organisée par Maria do Rosario Mortatti (2000), à partir des études de Mikhaïl Bakhtine (2003), Michel Pêcheux (2010), Jean Starobinski (1976) et Eni Orlandi (2003) et, au cours de la recherche, la comparaison des récurrences et des singularités a soulevé la conception bakhtinienne de style dans le genre.

L'analyse interprétative des rapports d'inspections (termes de visites) étudiés a permis de comprendre que des relations intersubjectives vécues, dans les conditions concrètes de travail, émergent les significations et les sens de l'inspection, établis par des sujets singuliers, porteurs d'une carrière dans les systèmes éducatifs, qui connaissent directement les lieux et la «langage de travail» se constitue en tant que superviseurs, en moyennant et en étant moyenné par tous ceux qui, en occupant d'ailleurs, dans le système éducatif, sont touchés pour l'action de superviseur, ainsi que le touchent avec leurs répliques.

Lista de abreviaturas e siglas

APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM – Associação de Pais e Mestres
ATP – Assistente Técnico-Pedagógico
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CELP – Centro de Estudo e Legislação de Pessoal
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional
DE – Diretoria de Ensino
DMPP – Despesa Miúda de Pronto Pagamento
DOE – Diário Oficial do Estado
DRHU – Departamento de Recursos Humanos
ENSES – Encontros Nacionais de Supervisores de Educação
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GDAE – Gestão Dinâmica da Administração Escolar
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LC – Lei Complementar
MEC – Ministério da Educação
PABAEE – Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PC – Professor Coordenador
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC – Projeto de Educação Continuada
PIC – Programa Intensivo no Ciclo
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PRODESP – Empresa de Tecnologia da Informação do Estado de São Paulo
PROGESTÃO – Programa de Capacitação a distância para Gestores Escolares
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
QESE – Quota Parte Estadual do Salário Educação
S – Supervisor de Ensino
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE – Secretaria da Educação
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
T – Termo de Visita
USAID – Agency for International Development

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO
5	I – A CONSTITUIÇÃO DA SUPERVISORA E AS INDAGAÇÕES: UM PROBLEMA DE PESQUISA QUE SE DEFINE
15	II – OS INTERLOCUTORES E A BUSCA DE COMPREENSÃO
39	III – A SUPERVISÃO DE ENSINO: TRAJETÓRIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PAULISTA, NOS TEXTOS LEGAIS E ACADÊMICOS
73	IV – LEITURAS DE TERMOS DE VISITA DA SUPERVISÃO DE ENSINO
85	1. Cerimônias de apropriação
103	2. Estilos no gênero
145	DEPOIS DAS LEITURAS...
153	REFERÊNCIAS

○ texto que apresento compartilha uma investigação sobre os sentidos da supervisão em elaboração por supervisores de ensino da rede estadual paulista no processo de constituição de sua profissionalidade, que toma como objeto de análise os termos de visita por eles redigidos quando de sua passagem pelas escolas.

O recorte feito privilegiou a relação linguagem/trabalho e me aproximou dos sujeitos no exercício de sua atividade profissional, uma vez que os termos de visita são produzidos no contexto do contato direto dos supervisores com as unidades escolares e os profissionais que a constituem e também cumprem o papel de atestar sua efetiva presença nas escolas. Neste sentido, os termos de visitas são textos escritos pelos supervisores e destinados simultaneamente às escolas e aos seus superiores hierárquicos, respondendo a muitas e variadas vozes sociais em circulação no sistema de ensino.

Nas perspectivas enunciativo-discursiva (Bakhtin) e histórico-cultural (Vigotski), e nos estudos da ergologia (Schwartz) e da psicologia do trabalho (Clot) encontrei fundamentos e categorias que me permitiram focalizar os termos de visita como uma prática de linguagem relativa à atividade do supervisor de ensino (um gênero discursivo, nos termos de Mikhail Bakhtin), que é reconhecida socialmente, historicamente produzida e, em cuja materialidade linguística, podem ser apreendidos os indícios de vozes sociais em diálogo no momento de sua elaboração. Essas vozes remetem-se às concepções de supervisão de ensino em sua articulação com a conjuntura política; às normas relativas ao exercício da função supervisora como parte da administração pública; às relações de poder e de mando a que a função supervisora está submetida; à memória de sentidos (palavras sempre se remetem a outras palavras presentes ou existentes na memória) relativos ao exercício da função e às relações tecidas entre os supervisores e as “pessoas” e “lugares sociais” que compõem as escolas sob sua supervisão.

No entrecruzamento das vozes sociais em jogo, nos documentos (termos de visita), busquei apreender indicadores de: como sujeitos singulares vão se constituindo como supervisores nas relações profissionais que vivenciam nas escolas, mediados pelas prescrições pertinentes à função que exercem no sistema de ensino; quais sentidos da função supervisora aparecem e como em seus enunciados; que discursos oficiais, que memórias de sentido da função supervisora, que sentidos vivenciais se materializam (ou não) nas suas produções escritas e como os supervisores respondem a esses sentidos, tanto do ponto de vista do que é repetível quanto dos aspectos singulares que neles se deixam entrever; como os supervisores ao redigirem seus termos de visita se referem à escola, a seus interlocutores e a si mesmos; como se enunciam supervisores nas situações concretas de trabalho e como situam os interlocutores imediatos e não imediatos a quem seus registros se dirigem.

Embora o tema da supervisão não seja novo, na revisão da literatura, entre os muitos textos lidos, inclusive entre aqueles que abordam as especificidades da supervisão, no contexto da rede estadual paulista, não encontrei as questões a que me propus, nem o material que tomo para análise. Residem nestas especificidades as possíveis contribuições deste trabalho para a área de estudos em que se inscreve.

Entendo também, que esta pesquisa poderá sinalizar modos de compreensão outros da supervisão de ensino, por se aproximar dos sujeitos que a vivenciam, de uma de suas rotinas - as visitas às escolas - e das relações nela implicadas.

Nesta pesquisa, abordo, inicialmente, o problema de investigação.

Em seguida, apresento os modos de construção da investigação, com os referenciais teórico-metodológicos, a escolha dos termos de visita e sua compreensão como gênero do discurso (BAKHTIN, 2003), o recorte temporal e espacial e os modos de ler os termos.

Na terceira parte, parto de uma perspectiva histórica mais geral, focalizando, na sequência, a criação da função supervisora no sistema educacional brasileiro e, de modo mais pontual, sua configuração na rede estadual paulista no intuito de situar elementos do contexto imediato e amplo da ação profissional. Trago também os dispositivos legais da

supervisão e a conjuntura do período recortado (1997 a 2010), por entender a história e a legislação como condições de produção dos termos de visita.

Na quarta parte, *leituras dos termos de visita da supervisão de ensino*, passo, por fim, ao processo de seleção e análise dos documentos estudados.

Nas leituras iniciais que deles realizei, eles me pareciam o mesmo do mesmo... Foi necessário um lento e difícil trabalho de leituras e releituras e de demorada convivência com as fontes para que eu conseguisse me aproximar delas, cotejá-las em busca de seus sentidos, dos indícios, das regularidades e de singularidades nelas contidos. Dividi meu encontro com os termos de visita em duas partes: *cerimônias de apropriação* e *estilos no gênero*.

A organização do material reunido e sua leitura beneficiaram-se da proposta de “configuração textual”¹, organizada por Maria do Rosário Mortatti (2000), a partir dos estudos de Bakhtin (2003), Michel Pêcheux (2010), Jean Starobinski (1976) e Eni Orlandi (2003), ao focar documentos escritos como fonte para estudos historiográficos.

Para tanto, analisei cada um dos termos de visita, procurando resgatar e descrever suas condições de produção e também possíveis interações com eles, sabendo que há sempre opções diversas das minhas e outras leituras possíveis de se fazer com o mesmo material.

O tempo todo fui movida pelo desejo de apreender a profissionalidade em constituição nas interações no trabalho e de compreender a multiplicidade de sentidos da função supervisora nas tensões nela implicadas, nas possibilidades e limites de sua atuação ao se relacionar com as escolas, a fim de participar da construção de uma educação pública de qualidade, que atenda aos anseios da população que dela usufrui, cumprindo sua função social, isto é, compartilhar o conhecimento historicamente constituído.

¹ A configuração textual propõe que se analisem, nos documentos escritos, os aspectos formais; o conteúdo; o lugar de onde os sujeitos, que os produziram, estabelecem a interlocução com outros sujeitos; alguns propósitos e as necessidades que os movem.

I – A CONSTITUIÇÃO DA SUPERVISORA E AS INDAGAÇÕES:
UM PROBLEMA DE PESQUISA QUE SE DEFINE

Após dez anos como professora na rede estadual de ensino paulista, tendo ocupado a função de professora coordenadora, no período de 2000 a 2001, em 2003 prestei o concurso público para o cargo de supervisora de ensino, função que passei a exercer a partir de 03/03/2004².

Lembro-me de meu primeiro dia como supervisora, na Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba. Eu fazia parte de um grupo de oito novos supervisores que se integrou aos outros cinco supervisores daquela Diretoria.

Os “antigos” supervisores, há vários anos no cargo, tinham a segurança e a experiência que esses anos de trabalho lhes asseguravam e o conhecimento das rotinas e “regras de conveniência”³ implicadas na atividade que exerciam. Conheciam também o aparato jurídico com que se opera no exercício da função supervisora.

Nós, os ingressantes, trazíamos conosco nossas experiências como professores, professores coordenadores, vice-diretores, diretores, supervisores designados e compartilhávamos as angústias da iniciação, feita de aprendizados diversos.

Naquele grupo de ingressantes, somente eu não fora vice-diretora ou diretora, tendo permanecido nas atividades iminentemente pedagógicas, centradas nas salas de aula, ao longo da carreira até então desenvolvida no sistema estadual de ensino. Embora ter exercido a função de diretor ou vice não fosse a condição primeira para o ingresso ao cargo de supervisor, entre os integrantes da função essa experiência era vista como facilitadora e

² Neste trabalho, a supervisão será referida como cargo e como função. Como cargo quando se tratar da investidura do mesmo proveniente de concurso público de provas e títulos e como função quando a referência for ao exercício profissional.

³ Utilizo a expressão “regras de conveniência” nos termos em que foi formulada por Pierre Mayol (2000) para referir-se aos códigos sociais tácitos que regem as relações de coexistência impostas pela configuração pública dos lugares. Elas são a jurisdição coletiva, da qual o corpo é o suporte primeiro, e conjugam, nas palavras de Mayol (2000), “dois léxicos combinados por uma mesma gramática: de um lado, o léxico do corpo propriamente dito, a maneira de apresentar-se nas diversas instâncias [das atividades de um grupo social] [...]; de outro lado, o léxico dos ‘benefícios’ que se espera obter pelo domínio progressivo dessas instâncias [...]. Quanto à gramática, esta corresponde, se assim se pode dizer, ao espaço organizado em trajetórias [...] onde o corpo se deixa ver”(idem, p. 48 e 49). As regras de conveniência são “o gerenciamento simbólico da face pública de cada um” (idem, p. 49) e mantêm relações muito estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social. Elas configuram um “saber-viver-com” e têm por função possibilitar o reconhecimento dos lugares sociais ocupados, “a posição da pessoa enquanto ser público” (idem).

útil, pela familiaridade, que possibilitava a quem a exercia, com o aparato legal do sistema de ensino.

Cabia-nos então nos construirmos como supervisores de ensino, aprendendo as atribuições do cargo, pois apesar dos conhecimentos teóricos e legais que nos garantiram a aprovação no concurso e o que o perfil do edital⁴ deste informava, não sabíamos de fato o que era ser supervisor de ensino e qual seria, efetivamente o trabalho a ser realizado.

Iniciava-se então, para nós, todo um processo de apropriação e elaboração do lugar que passáramos a ocupar no sistema de ensino, que nos situava entre os gestores da escola e os gestores da Secretaria Estadual de Educação (dirigentes regionais de ensino, profissionais lotados na CEI⁵ – Coordenadoria de Ensino do Interior ou na SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo). Tanto os primeiros quanto os segundos exerciam “funções” que tinham poder de decisão, cabendo aos supervisores um lugar intermediário entre estes e os gestores das escolas, no sentido de dar pareceres, indicações, sugestões e orientações de caráter consultivo, encaminhando sempre à consideração superior, no caso, ao Dirigente (superior imediato no organograma da Diretoria de Ensino) a decisão.

Esse lugar desprovido de poder decisório nos possibilitava olhar para as escolas de um ponto de vista externo às relações produzidas no seu cotidiano imediato e nos requeria o reconhecimento das especificidades e dos limites das compreensões elaboradas acerca da política educacional e da gestão pública a partir dessa exterioridade.

A esse aprendizado inescapável, que produzia estranhamento, resignificando nossa familiaridade com a escola e com as normativas e valores que regiam a lógica organizacional do sistema estadual de ensino, somavam-se as exigências de participação em comissões diversas, as atribuições de aulas, as visitas às escolas e até mesmo compartilhar um mesmo espaço físico de trabalho: uma sala com treze mesas, uma para cada supervisor com uma área separada por armários, destinada aos plantões semanais em que nos revezávamos.

As tensões do e no trabalho eram-nos também comuns. Elas nasciam das interpretações que fazíamos das normativas e preceitos legais; da burocracia que se

⁴ Comunicado SE, de 30/07/2002.

⁵ Extinta com o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

impunha ao cargo na forma de inúmeros protocolizados diários, despachos, processos, apurações preliminares, autorizações e encerramentos de escolas e cursos; das convocações, reuniões e orientações técnicas na SEE/SP; das demandas de diretores de escola, principalmente, no que dizia respeito a procedimentos normativos; das relações intra e extraescolares que o trabalho diário implicava.

A vivência desse cotidiano, eivado de demandas e de contradições, que nos deslocavam do que era até então familiar – a leitura do funcionamento do sistema estadual de ensino a partir das unidades escolares – unia o grupo dos ingressantes. Nela, cada um dos novos experimentou o desafio de aprender o funcionamento da supervisão no processo de trabalho, mediado tanto pelas prescrições oriundas dos documentos oficiais, que estabeleciam o que se esperava de um supervisor de ensino, quanto pelo “saber fazer” e o “saber-viver-com” que aqueles que já atuavam há algum tempo compartilhavam conosco e também pelas urgências das tarefas do trabalho.

Com base nas reflexões de Bakhtin (2000, 2003) sobre os gêneros do discurso, Yves Clot (2007), em seu estudo sobre a Psicologia do trabalho define como dimensão genérica de uma atividade

um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra ‘subentendida’ [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas [...] entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento (CLOT, 2007, p. 41 e 42).

Como a dimensão genérica da supervisão faria parte de cada um de nós? Particularmente, em função da professora que fui e do que vivera nessa condição, inquietavam-me as relações entre a supervisão, as escolas e seus sujeitos concretos. Debatia-me frente às divisões entre os setores administrativo-técnicos e pedagógicos, por entender

que em se tratando de educação esta separação é inviável e impossível, pois o administrativo está entrelaçado ao pedagógico, em recíproca constituição.

De início, eu não compreendia os sentidos distintos da supervisão de sistema, função de estado, como é o caso do estado de São Paulo, e da supervisão escolar, mais próxima da figura do professor coordenador, função que eu já exercera, cujo trabalho se desenvolve no interior das escolas e que fazia parte de minhas expectativas quando prestara o concurso.

Foi mediada pela participação em encontros, fóruns, orientações técnicas promovidos pela APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo), que compreendi essas distinções, mas não necessariamente as elaborei.

Nas visitas às escolas, conheci de perto as tensões entre seus protagonistas e o supervisor e as imagens que dele se constroem, tanto como “olho” do sistema quanto como sua “personificação”.

No primeiro caso, a supervisão aparece associada à figura do inspetor escolar (SAVIANI, 1994, 2003) como responsável pela fiscalização e controle do funcionamento da escola e de sua obediência às normativas e prescrições emanadas dos órgãos definidores das políticas de Estado em relação ao sistema de ensino e as regras de sua implantação.

No segundo caso, a imagem associada à supervisão, de manifestação mais recente, em especial, a partir dos anos sessenta do século XX, no Brasil, e da década de setenta do mesmo século, no Estado de São Paulo, quando o supervisor passou a ser definido como articulador das políticas públicas na interface entre os órgãos centrais dos sistemas e as escolas, mais voltado às questões administrativas e pedagógicas, tornando-se o alvo tanto das críticas endereçadas a decisões políticas definidas fora de seu âmbito de atuação, quanto de demandas por soluções que dele não dependem.

Provei também do desconforto gerado pela visita do supervisor à escola diante do silêncio dos professores quando de minha entrada em sua sala nas horas de intervalo para um cafezinho, da mudança de tom das reuniões de planejamento ou HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), do movimento de disciplinamento dos corpos dos alunos quando, ao circular pelas dependências da escola era apresentada pelo diretor como “a supervisora” -

figura que os alunos pouco conhecem e não sabem qual o seu trabalho, confundindo-o com os antigos inspetores de alunos.

Encontrei tematizadas algumas dessas experiências e minhas preocupações em relação à escola em dois estudos de Dagoberto Arena (1997, 2006) sobre os supervisores de ensino. As produções a que me refiro foram escritas pelo autor a convite da APASE.

A primeira, de 1997, quando o autor era supervisor de ensino e professor universitário, foi destinada a uma sessão de estudos que discutia a supervisão, sendo intitulada “*Os discursos oficiais e a supervisão de ensino: entre a ingenuidade e a resistência*”. Nela, Arena avalia as “perspectivas que se abrem ou se fecham para os profissionais que lidam com a supervisão nas escolas ou no interior das escolas”. Analisando as relações que os supervisores de ensino estabelecem com os textos oficiais veiculados no período de 1995 a 1998, o autor identifica relações de adesão e de resistência que, segundo ele, se desdobram em outras duas: no interior da adesão a ingenuidade e no âmbito da resistência o discurso do discernimento crítico.

A despeito da dicotomização que pauta suas análises, o texto interessou-me pelas escolhas do autor em abordar a supervisão na escola e por se aproximar das elaborações dos supervisores.

A outra produção refere-se à sua participação em uma mesa de propostas para o XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério – APASE em 2006, realizado em Águas de Lindóia. O autor traz, no texto, cenas de sua trajetória como professor, diretor de escola e supervisor de ensino, esta última exercida de 1986 a 2003, com o desejo de compreender suas “próprias angústias de natureza política, de um lado, e de natureza político-administrativo-pedagógica, de outro” (ARENA, 2006, p. 17).

Sinalizando que não desejava cair naquilo que considera “armadilha” dos relatos pessoais, o autor narra sua história vinculada à história do país e, em especial, à história da educação paulista pela especificidade do exercício da supervisão de sistema, pensando sobre “locais e tempos em que as relações profissionais e intersubjetivas se dão” (ARENA, 2006, p. 17). Na análise dessas relações, o autor discorre sobre o sentimento de arrependimento manifestado por alguns supervisores que, como eu, iniciaram a carreira sem terem passado

pelo exercício da direção de escolas, destacando um enunciado que sua escuta atenta o fez registrar: “eu preferia continuar a ser professor. Dá mais satisfação pessoal”.

Clot (2007), em seu estudo sobre a função psicológica do trabalho, assumindo com Lev Vigotski que a ação mental se forma mediada pelas emoções, analisa seu papel na inibição das intenções, até mesmo na realização de atividades genéricas estabilizadas. Vivi em muitos momentos essa inibição, bem como aquilo que Arena aponta como possibilidades e limites do trabalho da supervisão.

Esses dois textos, além de diferirem daqueles que, em geral, circulam sobre supervisão e que se caracterizam por discutir a função no âmbito das políticas públicas ou destacam a função supervisora ora pendendo para o seu caráter administrativo ora pendendo para seus desafios pedagógicos, suscitaram em mim um processo de identificação por abordarem a trajetória de sujeitos que viviam o mesmo dilema que eu, na particularidade da passagem da sala de aula para a supervisão de ensino. Passagem essa marcada pelas emoções contraditórias que me sobressaltavam e que, mediada pela experiência como professora coordenadora, encontrava “terra firme” e prazer na proximidade com o cotidiano das escolas e com seus sujeitos concretos – diretores, vice-diretores, professores coordenadores, funcionários, alunos e comunidade – exigindo-me atenção para não perder de vista sua relação com o sistema em sentido mais amplo cuja sede é a SEE/SP e seus órgãos vinculados.

As duas leituras, aliadas aos esforços de apropriação e de elaboração de minha nova atividade nas relações, práticas e rotinas diárias da supervisão, às experiências compartilhadas com supervisores de outras diretorias, ao incômodo suscitado pelas normativas acerca das características e das “competências”⁶ requeridas da atividade ajudaram-me a elaborar considerações acerca da constituição dos profissionais no “em sendo” das relações sociais por eles vividas no trabalho. Elas contribuíram para a explicitação de questões que eu me fazia acerca da construção e reconstrução da profissionalidade dos sujeitos que assumiam a função de supervisores.

Considerando sua trajetória profissional nos sistemas de ensino, como os sujeitos singulares que assumiam o cargo de supervisores constituíam em si a função supervisora?

⁶ O termo “competências” vem sendo cada vez mais usado nos discursos oficiais, estando constantemente presente nos documentos da SEE/SP, mas não será aqui analisado por fugir dos objetivos da tese.

Como as diferentes dimensões da função eram vividas e como afetavam os sentidos que dela iam sendo elaborados? Como as normativas e prescrições relativas ao exercício da função e os projetos de formação aos supervisores destinados eram apropriados e elaborados por eles? Como as relações vivenciadas pelos iniciantes no exercício da função, nas escolas, entre pares, com os superiores hierárquicos, no âmbito da esfera mais ampla da Secretaria da Educação mediatizavam os sentidos em elaboração e a incorporação de sua dimensão genérica por eles?

Resolvi converter as perguntas, que remetiam a sentimentos por mim experimentados na iniciação na supervisão, em uma pesquisa a ser desenvolvida no doutorado. Apesar de serem amplas, estas questões delineavam uma preocupação: a de apreender os sentidos da supervisão em elaboração pelos supervisores de ensino no processo de constituição de sua profissionalidade nas interações no trabalho.

De acordo com Clot (2007), o sistema social das atividades reconhecidas ou interditadas em um meio profissional dado regula as relações profissionais, acha-se disponível aos profissionais e é disposto por eles na ação. Neste sentido, percebi que a preocupação a que minhas questões remetiam era o eixo definidor da pesquisa e de sua perspectiva metodológica, na medida em que, ao mesmo tempo, afastava-me de uma análise apenas centrada no aparato normativo que conceitua a supervisão e procura definir como deve ser realizado o trabalho do supervisor de ensino, também não me direcionava para uma escuta do que diriam os supervisores sobre sua atividade e seu aprendizado em uma situação de entrevistas.

A atenção à profissionalidade em constituição nas interações no trabalho trazia-me para o terreno do supervisor em ação, vivenciando as regras do ofício “destinadas a conseguir fazer o que há a fazer” (CLOT, 2007, p. 50) na companhia dos outros, dirigindo-se a eles e sendo por eles afetado. Ela me permitia apreender a atividade responsiva do sujeito às regras constitutivas de sua atividade profissional, às relações e transações requeridas pelo lugar social por ocupado e pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação, sem fazer de sua individualidade o elemento primordial de análise. Como sinaliza Bakhtin (2003, p. 407), “a personalização não é, de maneira nenhuma, uma subjetivação. O limite

aqui não é o *eu*, porém o *eu* em relação de reciprocidade com outros indivíduos...” (grifos do autor).

Eleger as interações no trabalho como objeto de estudo implicava uma abordagem de processo centrada na realidade vivida pelos supervisores, bem como recorrer a noções e categorias de análise advindas de outras disciplinas e trabalhar nas interfaces entre elas.

Como conduzir esta pesquisa? Com quais interlocutores construir as análises? Estas perguntas e seus desdobramentos são o tema da próxima parte.

II – OS INTERLOCUTORES E A BUSCA DE COMPREENSÃO

Os parceiros teóricos

Foi precisamente a necessidade de analisar a atividade dos supervisores em contexto, sem separá-la da realidade concreta dos sujeitos, no âmbito das possibilidades e limites de suas interações e interlocuções que me aproximou das discussões nos campos da ergologia (SCHWARTZ, 2001, 2002) e da psicologia do trabalho, inspirada nas teses de Vigotski (CLOT, 2006).

Os dois campos se propõem a tomar as relações de trabalho como objeto de estudo, articulando-as com os estudos da linguagem.

A abordagem ergológica, segundo Yves Schwartz (2001, 2002), redimensiona a clássica oposição entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real”, inserindo-a em uma dinâmica que atribui proeminência às “renormalizações” – sempre parciais e não previsíveis – que constituem a organização viva do trabalho e os processos de produção de sentidos nela implicados. Ou seja, o “trabalho prescrito”, definido a partir de um conjunto heterogêneo de elementos, tais como manuais, programas, organogramas e procedimentos, é uma condição de produção do trabalho real que é renormalizada pelos sujeitos concretos que elaboram os significados das normas e prescrições, prática e verbalmente, nas relações de trabalho que vivenciam. Neste sentido, as normas não são uma determinação imutável porque o trabalho prescrito tem seus significados reproduzidos, recriados, negados pelos sujeitos concretos na particularidade das condições de produção das relações sociais de trabalho das quais eles participam com seus conhecimentos, experiências, conflitos e sofrimentos.

A psicologia do trabalho inspirada nas teses de Vigotski, que também defende a centralidade da linguagem na constituição do especificamente humano, define o trabalho como atividade triplamente dirigida. “Na situação vivida”, assinala Clot (2006, p. 97),

ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros [...]. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo.

Assumindo a estreita ligação entre a linguagem e o trabalho estes estudos focalizam e analisam as relações no trabalho como processos dialógicos.

O dialogismo é o princípio central da teoria de Bakhtin, que o define como “a orientação natural de qualquer discurso vivo” para outros discursos. “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002b, p. 88).

Viva porque os significados e sentidos não provêm de um sujeito adâmico que os inaugura a cada enunciação (BAKHTIN, 2000, p. 319). “O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado e este locutor não é o primeiro a falar dele” (BAKHTIN, 2000, p. 319). Significados e sentidos são produzidos e reproduzidos nas interações entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, que articulam em seus enunciados, outros enunciados e a presença dos diversos sujeitos que constituem a corrente ininterrupta da comunicação verbal.

Tensa porque os interlocutores ocupam lugares sociais distintos, com interesses distintos que se expressam nas apreciações valorativas contraditórias nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.

A partir destes pressupostos, a profissionalidade não é “um estado a ser alcançado” (SOUZA-E-SILVA e FAÏTA, 2002, p. 8), mas um “retrabalho permanente das normas nas situações concretas” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 65), que são sempre intersubjetivas.

Os atos do trabalho, como sugere Bakhtin, são como um Jano bifronte que olha tanto para a tradição, para as normas e para as prescrições que compõem “uma unidade objetiva de um domínio da produção cultural” (BAKHTIN, 2010, p. 43), quanto olha para as condições imediatas de sua produção, na “unicidade irrepetível da vida realmente vivida e interpretada” (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Nos atos de trabalho, as determinações antecedentes vão sendo apropriadas e elaboradas pelos sujeitos que, realizando e constituindo a atividade, vão sendo por ela constituídos.

Focalizadas a partir das interações entre a atividade pensada e pensável e os atos realizados, as atividades do trabalho configuram-se como encontro e confronto entre patrimônios de conhecimentos distintos (o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais que, inseridos em condições históricas concretas, vivem a atividade em suas especificidades e desafios contínuos e os conhecimentos teóricos já apropriados e elaborados por esses sujeitos, que explicam, a partir de determinadas referências, o vivido e o praticado), entre papéis sociais e instâncias da organização do trabalho, que não são apenas distintos entre si, mas hierarquizados e valorizados a partir dos lugares que ocupam (trabalho intelectual/trabalho prático) em uma dada formação social, isto é, o espaço a partir do qual podem ser previstos alguns efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos.

Nestas relações, o outro, a quem a atividade de trabalho é dirigida, ou com quem ela é dividida, ou ainda compartilhada, visto que são condições de trabalho diferentes, é alguém com quem e de quem se aprende algo sobre as especificidades da sua experiência – sobre o que faz e por que o faz; sobre o que sabe e o que não sabe; sobre seus valores. A partir da especificidade deste outro, os sujeitos apreendem e elaboram algo sobre si mesmos, visto que a própria subjetivação se constitui pelo outro.

Tudo nos vem pelo outro, pelos enunciados que circulam na cadeia da comunicação verbal e que também nos constituem. Hominizamos-nos e vamos nos humanizando sempre em relação a nossos outros e ao mundo em condições específicas de produção.

As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas (GÓES, 2000, p. 119).

O aprendizado recíproco, feito de apoio (solidariedade) e de constrangimento (coação), que se produz nas relações de trabalho, envolve o reconhecimento das diferenças de valores, de conhecimentos e de poder entre os sujeitos nelas envolvidos, mas também dos pontos de convergência entre eles, das bases em que se podem estabelecer as

negociações de sentidos, de projetos e de interesses e as surpresas em face de modos de agir, dizer e de sentir, próprios e alheios, que se produzem nas escolhas, julgamentos e tomadas de decisão, em situações de trabalho.

Todo este complexo movimento de produção de sentidos e suas especificidades se explicitam nas réplicas produzidas entre interlocutores imediatos e não imediatos (que são as vozes sociais, os sentidos em circulação na cultura). De acordo com Bakhtin (2002), no esforço de compreender aquilo que se vive (observa, ouve, diz e faz) nas relações sociais de que participam, os sujeitos elaboram sempre uma réplica (uma resposta). Essa réplica se caracteriza por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida dos sentidos que já são parte do sujeito e por envolver uma apreciação valorativa, um juízo de valor. Ou seja, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, modificando os significados e sentidos em circulação nas relações sociais vividas, que as palavras, as ações, os valores, as convicções, enfim o conhecimento do real vai se produzindo em cada um, como *compreensão ativa intersubjetiva*. Ativa porque envolve uma atividade do sujeito – a produção das réplicas – e intersubjetiva porque se produz entre sujeitos, nas relações sociais, e, portanto de poder, instauradas e mediadas pela linguagem.

Conforme Bakhtin (2002), a compreensão do mundo e de si é sempre situada historicamente porque o sujeito está sempre em relação com outros sujeitos socialmente organizados e situados. Nas relações sociais, que são antes de tudo linguagem, a subjetividade vai se constituindo discursivamente. A consciência de si, do outro e do mundo, em constante vir a ser, porque em constante relação com seus outros, constitui-se nas relações com as diferentes vozes sociais, em concordâncias e discordâncias com elas.

Neste sentido, o dialogismo, entendido como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados em circulação na corrente ininterrupta da comunicação verbal, é o princípio de constituição da subjetividade e da ação do sujeito. Ou seja, o sujeito age em relação aos outros e se constitui em relação ao outro. Sua consciência é sociossemiótica.

Valendo-me da síntese elaborada por José Luiz Fiorin (2006, p. 58) cabe destacar que:

O mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são expressão de

uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação de vozes sociais em circulação [e disputa] na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo das vozes de uma forma particular, porque a história de constituição de sua consciência [relativa à história de suas relações sociais] é singular. O sujeito [bakhtiniano] é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica (adendos meus).

Na dinâmica da comunicação verbal, forças centrípetas de homogeneização e estabilização dos sentidos em torno de um centro hegemônico que se pretende único estão em tensão constante com forças centrífugas de dispersão e difusão dos sentidos possíveis que se produzem em resposta à homogeneização e escapam a sua força centralizadora. A contradição e a disputa entre os sentidos permitem a constituição de sujeitos distintos.

As réplicas materializadas pela palavra, pelo gesto, pelo silêncio, pela recusa, pela adesão, pelos modos de agir que são assumidas, como o produto da interação viva das forças sociais, indiciam os sentidos elaborados e em elaboração pelos sujeitos. Daí Bakhtin (2003, p. 312) afirmar que a atitude humana “é um texto⁷ em potencial e pode ser compreendida unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Eleger as interações no trabalho como objeto de estudo implica documentar a dinâmica enunciativa produzida entre sujeitos. Esta tarefa é complexa em vários aspectos.

Os sujeitos entendidos como “conjunto de relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 33), dizem-se nas enunciações e em seus atos, nos quais “se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2003, p.394), em constituição no confronto das vozes que se entrecrocavam na corrente da comunicação verbal.

Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. Na maior parte dos casos, é preciso supor além de um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito [...] (grifos do autor).

⁷ Texto aqui entendido no sentido amplo de “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p. 307).

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2002a, p. 112 e 113).

Nisto reside, segundo Bakhtin, uma das diferenças fundamentais entre as ciências da natureza e as ciências humanas. Como uma relação entre sujeitos elas nascem

[...] como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 308).

Na pesquisa em Ciências Humanas, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 394), “o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível” e se coloca “diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão” (idem).

Portanto, o conhecimento que se tem do pesquisado, desde que não entendido como coisa, mas como sujeito, só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400), o que implica reconhecer que o pesquisador e o pesquisado, nas Ciências Humanas, têm um horizonte social próprio, a partir do qual veem o outro no contato, no encontro com esse outro. Produz-se, no processo da pesquisa,

A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Na interação, cada sujeito tem um excedente de conhecimento em relação ao outro. Ao contemplar um outro sujeito, os horizontes concretos, tais como são vividos por nós e por ele, jamais coincidem, pois sempre temos em relação ao outro um excedente de visão, que permite ver e saber “algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (BAKHTIN, 2003, p. 21), permitindo que eu o complete no que ele não pode completar-se. O outro, por sua vez, vê em mim coisas que eu também não posso ver, completando a visão que tenho de mim mesmo.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma

concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Assim, ainda que a compreensão não prescindia da observação, da escuta atenta do outro, a extraposição, conforme afirma Bakhtin, é seu mais poderoso agente, porque “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Ao pesquisador cabe o desafio de compreender dialogicamente os sentidos indiciados nos enunciados, em sua relação com a situação imediata de sua produção e com o meio social mais amplo e a época que conjuntamente os determinam. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão” (BAKHTIN, 2002a, p. 112 e 113).

Nesta perspectiva, cabe ressaltar, a linguagem não é transparente. Os enunciados não são apenas o reflexo da realidade, eles também a refratam no jogo de lugares sociais e tonalidades valorativas que envolvem. Além disso, como todo enunciado constitui-se a partir de outro, cada um deles possui dupla expressividade: a sua e aquela em relação à qual o enunciado se construiu.

Além da não transparência da linguagem há que se considerar a não coincidência do sujeito consigo mesmo. “Esse ser”, afirma Bakhtin, “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Em sua historicidade, conforme explicita João Wanderley Geraldi (2003, p. 28):

[...] os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem e as relações do homem neste mundo.

Neste sentido, Marília Amorim (2004) destaca a contradição da relação de pesquisa.

Chegamos então à afirmação da vontade de exílio e de estranhamento que embasaria toda atividade de pesquisa. Mesmo se não queremos colocar essa vontade como necessariamente referida a essa subjetividade do pesquisador, é preciso pensar que há na pesquisa um movimento em direção da alteridade posto que, até no sentido estritamente matemático, há sempre um desconhecido, isto é, uma incógnita. E no caso das Ciências Humanas, se a estranheza concerne àquilo que reconhecemos como sendo da ordem do humano, isto significa então que o exílio irá

percorrer os rastros daquilo que falta em relação à identidade comum suposta (p. 29).

No entanto, sendo “a alteridade constitutiva da produção de conhecimento [...] todo trabalho de pesquisa seria [não só o estranhamento do familiar, mas também] uma tradução do estranho para o familiar” (AMORIM, 2004, p. 25 e 26).

Os antropólogos dedicaram-se largamente a esta discussão, a partir do momento em que passaram a estudar de modo sistemático as sociedades complexas e familiares de que eram parte.

Por reconhecerem o movimento de estranhar o familiar como uma tarefa não trivial e nem sempre bem sucedida, eles alertam os pesquisadores para o risco de que aspectos considerados como facilitadores da condução da pesquisa, como “o manejo da língua, a facilidade de acesso, as informações prévias”, possam se transformar em obstáculos, na medida em que a “familiaridade” pode dar lugar a preconceitos, ideias superficiais e até erradas sobre o outro que se deseja conhecer (MAGNANI, 2003, p. 18).

Gilberto Velho (1978), em *Observando o familiar*, além de abordar as preocupações assinaladas por José Guilherme Magnani (2003), destaca questões como a da hierarquia que “organiza, mapeia, as diferentes categorias sociais” e dos estereótipos que caracterizam cada uma destas categorias sociais. “A etiqueta, a maneira de dirigir-se às pessoas, as expectativas de respostas, a noção de adequação etc., relacionam-se à distribuição social de poder que é essencialmente desigual em uma sociedade de classes” (VELHO, 1978, s.p.).

A familiaridade, inicialmente garantida pelo que Velho (1978) chama de “mapa”, não é, no entanto, a garantia do sucesso de um trabalho de pesquisa, visto que os tais mapas podem nos conduzir, pelo aparente conhecimento que temos dos “cenários” e das “situações sociais” do cotidiano, a supor que já conhecemos as regras das interações entre as pessoas que vivem este cotidiano, quando muitas vezes não as compreendemos. O autor chama atenção para a possibilidade de o pesquisador, estando em um lugar semelhante ao do outro, pôr-se “junto” a ele.

Embora o processo de descoberta e análise do que é familiar possa, sem dúvida, envolver dificuldades, Velho (1978) enfatiza que ele não só não impossibilita a pesquisa,

como redimensiona as discussões acerca da impossível, mas frequentemente perseguida, neutralidade.

A “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção de nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros (VELHO, 1978, s.p.).

Em face destas questões, perguntei-me sobre a pesquisa que me propunha a conduzir, problematizando minha familiaridade com a situação pesquisada, por ocupar o mesmo cargo e/ou função, vivenciar práticas e discursos comuns aos sujeitos pesquisados, em uma posição aparentemente simétrica com eles. Como me debruçar sobre o miúdo, sobre as práticas cotidianas, sobre o trabalho rotineiro dos supervisores, sem negar meus lugares de também supervisora e pesquisadora na relação?

Assumindo que o fato de transformar nossa suposta identidade comum em questões e em “objeto de estudo” instaurava, entre mim e eles, uma diferença de lugar e de modos de elaboração na construção de saberes sobre nossa atividade de trabalho, dediquei-me aos modos de encaminhamento da pesquisa, a partir das perspectivas teóricas assumidas.

A escolha dos termos de visita

Embora eu soubesse que as visitas do supervisor de ensino às escolas fossem apenas uma faceta de sua atividade, elegi-as por remeterem a suas interações mais imediatas com os sujeitos que as compõem e com seu cotidiano.

Decidi buscar, nos termos de visita, redigidos nessas visitas, indicadores do que se documentava das interações, de como os supervisores se enunciam supervisores nas relações, de como situavam seus interlocutores, de como se situavam em relação a eles, de

como descreviam a escola, de como se referiam às prescrições e normativas relativas à função e de como as elaboravam e as incorporavam a si nas condições concretas dos registros produzidos.

Ancorada no paradigma semiótico indiciário de Carlo Ginzburg (2001), que propõe uma outra forma de fazer ciência, levando em conta indícios e sinais, sem abandonar a ideia de totalidade, elegi para análise os termos de visita redigidos pelos supervisores quando de sua passagem pelas escolas.

Os termos de visita são um dos produtos do trabalho dos supervisores de ensino e a prática de sua elaboração remonta à figura do inspetor escolar. Neste sentido, eles são uma prática consolidada desta atividade.

Redigidos pelos supervisores, os termos de visita, como o próprio nome já indica, são um tipo de documento produzido por um sujeito externo à unidade escolar, cuja estada na escola é considerada visita – já que ele não faz parte da equipe que exerce sua função neste local específico. Todavia, este sujeito externo à escola orienta, assessora, auxilia suas atividades. Daí a importância conferida aos relatórios nos quais o supervisor registra aspectos que considera relevantes ao estar nas escolas.

Estes registros são compilados em um livro aberto pela direção da escola para este fim, conhecido como “Livro de termos de visita”. O livro em uso deve estar sempre disponível aos supervisores ou a outros profissionais em visita à escola e os já concluídos devem ser mantidos arquivados, compondo com outros documentos a memória das escolas e comprovando a estada dos supervisores nas mesmas.

Inicialmente, o termo de visita era manuscrito, sendo realizada uma cópia dele, *in loco*, através da colocação de carbono entre a folha do livro e uma folha avulsa, pois além do termo original, é preciso que o supervisor tenha uma cópia que comprove a sua atuação fora das dependências da Diretoria de Ensino (no caso da rede estadual paulista). Hoje, com o avanço da tecnologia, os termos são feitos no computador e impressos em mais de uma via, ficando uma em posse da direção da escola e outra com o supervisor ou os supervisores que estiveram na escola, já que as visitas não são sempre individuais.

Maria Teresa Cunha (2003, p. 51), em estudo historiográfico sobre os termos de visita como um componente da cultura escolar, destaca que os textos dos supervisores “ao descrever, narrar, inspecionar e sugerir ações para a escola”, permitem “construir uma memória da escola; uma vez que tais textos trazem marcas das práticas sociais vivenciadas na instituição [...]”. Ao descrever os “Livros de termos de visitas”, ela dá a dimensão de sua importância nos rituais escolares, nas décadas de 50 e 60 do século passado:

Protegido por paredes centenárias, cercado de coisas inanimadas, no espaço restrito de um armário envidraçado que não era aberto todos os dias, em meio a prateleiras e gavetas e no torvelinho de um entra e sai de funcionários, repousa com certeza da preservação, um livro grosso de capa preta encimado por uma etiqueta em que se lê, em letras pretas miúdas: *Termo de Visitas do Inspetor Escolar – 1953/1968*⁸.

No período por ela estudado:

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

Atualmente, os supervisores vinculados à SEE/SP – tomados como sujeitos desta pesquisa, são supervisores de sistema, estão lotados em um espaço específico, as Diretorias de Ensino (até 1999 Delegacias de Ensino)⁹. Seus termos de visita não ficam em armários envidraçados, mas continuam guardados nos armários de metal, como um documento importante na escola. Eles fazem parte da atuação rotineira dos supervisores de ensino, sendo uma das formas de materialização de seu trabalho. Como tal, os termos de visita configuram um gênero discursivo.

⁸ O texto de Cunha, embora se refira aos termos de visita do inspetor de uma escola católica de Florianópolis/Santa Catarina, pode ser tomado como exemplo.

⁹ Usarei o termo Delegacia de Ensino, enquanto os termos fizerem esta referência. Houve mudança de denominação nos termos do Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999.

Termos de visita: gênero do discurso

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261 e 262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

[...]

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...].

Os estudos de Bakhtin (2000,2003) sobre os gêneros do discurso centram-se no dialogismo do processo comunicativo. Portanto, as propriedades formais comuns entre diferentes grupos de enunciados interessam-lhe no processo de sua produção. Ou seja, elas correspondem à utilização concreta da língua em situações sociais determinadas, em um domínio da atividade humana.

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional, estilístico (Bakhtin, 2000, p. 284).

É no âmbito da diversidade das interações que se realizam pelo discurso e que se vinculam intrinsecamente às diferentes atividades humanas, que Bakhtin (2003) focaliza os gêneros como esferas de uso da linguagem, como tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

O destaque na expressão “relativamente estável”, com acento incidindo sobre o termo “relativamente”, de acordo com de Fiorin (2006, p. 64), implica em considerar a historicidade dos gêneros, da qual não podem ser ignoradas as dimensões de tempo e espaço; e “a imprecisão das características e das fronteiras entre eles”, enfatizando que em seu estudo, Bakhtin (2003) não pretendeu “fazer um catálogo” (FIORIN, 2006, p. 63) ou descrever as propriedades dos gêneros, entretanto destacou a necessidade de focalizar “os enunciados na sua função no processo de interação” (idem, p. 61). Portanto, tempos e espaços diversos definem variadas situações de enunciação; diferentes interlocutores, relações entre eles e modos variados de circulação dos enunciados implicam modos de dizer específicos e diversos, exigindo diferentes formas de apreensão e de análise da realidade.

O gênero comporta uma esfera extraverbal, que determina a estrutura dos enunciados e a recorrência de determinados recursos expressivos em determinadas situações sociais, e uma esfera discursiva. Conforme Irene Machado (2005, p. 156), os gêneros, compreendidos como esferas de uso da linguagem, não são uma noção abstrata, “mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”. Ou seja, “falamos apenas através de determinados gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Deles o locutor lança mão nas práticas sociais de produção da linguagem. Seu propósito comunicativo o leva à seleção de um gênero, cuja escolha é determinada pela especificidade de uma dada esfera de uso da linguagem, pelas necessidades de uma temática, pela projeção da relação com seus interlocutores etc..

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso [...]. A intenção discursiva do falante; com toda sua individualidade e a sua subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Abordar os termos de visita como um gênero, significa reconhecer que a supervisão de ensino, como uma das esferas de atividade humana, também se dá a ver nos modos específicos de utilização da linguagem, no uso de determinados enunciados, que não seriam os mesmos se a atividade fosse outra. “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero”, afirma Bakhtin (2000), é perder de vista “o vínculo existente

entre a língua e a vida”, pois “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Os termos de visita escritos pelos supervisores quando de suas visitas às escolas, apesar de sua estabilidade e de estarem relacionados a uma atividade administrativa, de caráter regulador e oficial, marcada pela recorrência à esfera de ação jurídica, visto que as ações e pareceres a ela atinentes respaldam-se fundamentalmente no aparato legal do sistema de ensino, não têm fixado um conjunto de normativas para sua elaboração. A tradição ‘subentendida’ e imitada guia os supervisores no momento de sua redação.

Inscritos na esfera dos documentos da administração pública, os termos de visita ocupam-se do domínio das relações do serviço público e, em termos de suas características formais, aproximam-se dos relatórios administrativos, dado que seus propósitos comunicativos são relatar as condições em que o supervisor encontrou a unidade escolar, prestar contas de sua gestão, descrevendo os encaminhamentos que foram por ele sugeridos e comprovar, para seus superiores, que de fato esteve na escola. Assim, eles se destinam simultaneamente aos gestores da unidade escolar supervisionada e aos superiores hierárquicos do supervisor.

Bakhtin destaca que, em função da importância do destinatário tanto na composição quanto no estilo dos enunciados, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Em termos estilísticos, os relatórios administrativos são um gênero bastante estereotipado, calcado no tom “objetivo” das descrições e análises feitas e no caráter de “oficialidade” de que se revestem. O tom “objetivo” e oficial das exposições, como assinala Bakhtin, concentram-nas no seu objeto, parecendo ignorar seu destinatário e a expressividade daqueles que as elaboram. No entanto, em sua aparente neutralidade está implicada certa ideia do destinatário. “Os estilos neutro-objetivos”, considera Bakhtin, “pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e essa unidade custam quase a plena recusa à

expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 304). Ou seja, no estilo objetivo-neutro a expressividade do locutor é dissimulada na identificação entre seus pontos de vista e os do destinatário.

No entanto, como lembra Fiorin (2006, p. 74 e 75), mesmo nos gêneros mais estereotipados, os enunciados podem dar a ver um estilo individual - “a individualidade de quem fala (ou escreve)” - através de uma nova entonação, ou da transferência desses gêneros para outra esfera de atividade, ou ainda, quando se rompe abertamente com suas características, como o fez Graciliano Ramos, na condição de prefeito de Palmeiras dos Índios, em Alagoas, ao enviar ao governador do estado dois relatórios prestando contas de sua gestão em um estilo abertamente pessoal.

A questão da relação entre o discurso e a individualidade do locutor e seu vínculo com o estilo é também tematizada por Sirio Possenti (1988) na obra “Discurso, Estilo e Subjetividade”.

Nesta obra, a noção de sujeito tem um lugar importante, pois Possenti (1988, p. 2) opõe-se à concepção de “sujeito como assujeitado” e defende o estilo, entendido como “o modo como se relacionam ativamente forma e conteúdo”, como “a propriedade essencial do discurso”, o que implica “a consideração efetiva da forma realmente produzida e do conteúdo significativo realmente produzido”.

A ideia básica mobilizada para postular uma noção não ingênua de sujeito é opor a ideia de sujeito à de estrutura: se as estruturas fossem acabadas, sem frinchas, se igualassem efetivamente em todos os sentidos os elementos a que se referem (indivíduos numa sociedade, átomos linguísticos numa língua), a única definição de sujeito possível seria pela sujeição. Mas, então, as sociedades e as línguas não mudariam. Os sistemas são instáveis, e o são pela ação dos indivíduos. E é, portanto, pela ação, ação diferenciada, que o sujeito será definido (idem).

No capítulo destinado ao estilo na atividade científica, que é pautada pela “objetividade” e pela construção de modelos abstratos em uma linguagem estruturada que apagaria todos os traços do indivíduo, Possenti (1988) apresenta a concepção de estilo de Granger e assume, com este autor, que a atividade do sujeito não é só uma apropriação da língua - uma atividade com a língua -, mas um aspecto constitutivo da língua - uma atividade com e sobre a língua - que se marca no estilo pelas escolhas que o sujeito faz dentre os

recursos disponíveis para constituir seu enunciado e os efeitos que quer obter. Segundo Possenti, a linguagem:

permite aos sujeitos diversificadas inserções no real, de acordo com os diversos papéis que exercem na sociedade e conforme a representação que se fazem deles, aí considerados aspectos sociopsicológicos como aspirações, modos de apresentação, objetivos visados, graus de submissão a exigências sociais, etc. (1988, p.164).

Desta perspectiva, mesmo em uma situação em que a estereotipia apaga a individualidade do material, em que a descrição sobressai em relação a outras finalidades do registro escrito, está-se diante de uma modalidade estilística “porque por mais idênticos que pareçam os objetos, examinados minuciosamente, revelarão diferenças” (POSSENTI, 1988, p. 179).

Possenti (1988) conclui o capítulo dizendo que se o raciocínio de Granger, por ele explorado, faz sentido,

isso nos obriga a ver estilo tanto no poema mais originalmente elaborado e mais impressionante do ponto de vista estético quanto num ofício individual escolhido entre milhares exatamente idênticos que uma secretária datilografa no curso de uma carreira, por mais que ela seja eficiente e burocrática, isto é, por mais que ela os execute uniformemente e retire deles qualquer resquício de falta de objetividade. Porque, afinal, um ofício é o resultado de um trabalho longo, destinado exatamente a apagar dele qualquer marca de individualidade, o que significa que é o resultado de uma ideia de forma que aos poucos se concretizou (mesmo esquecendo estrategicamente o fato de que os ofícios têm datas, destinatários e assinaturas que os individuem) (p.180).

Relaciono a discussão de Possenti (1988) às teses de Bakhtin (2011) acerca do ato estilístico como uma seleção de meios linguísticos em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Também a aproximo das considerações de Bakhtin de que o estilo individual não independe do gênero. Ambos, nos termos próprios às suas teses, assumem que as escolhas individuais são determinadas pelas especificidades de uma dada esfera da troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os interlocutores, sem que isso implique “que o falante abandone sua individualidade” (Fiorin, 2006, p. 74) ou que, nos gêneros mais estereotipados, o estilo individual não possa aparecer.

Tal debate acerca das marcas da subjetividade é interessante para pensar a maneira como se indiciam, nos termos de visita, as singularidades dos supervisores e de suas relações com cada uma das escolas sob sua responsabilidade, o que privilegiam como relevante e o que se quer ou não enfatizar nestes registros apesar de sua oficialidade, as maneiras como os supervisores compreendem a função supervisora e o cargo, como significam essa carreira, como dialogam com os textos oficiais, reguladores de suas atividades e do funcionamento da escola.

A decisão pela abordagem dos termos de visita como gêneros mobilizou-me no sentido de apreender aquilo que é repetível numa dada esfera da atividade humana e da comunicação social, sem ignorar os aspectos singulares. Para tanto, busquei nos termos de visita analisados, indicadores das relações entre os textos oficiais e os discursos e práticas dos sujeitos; da função supervisora no curso de sua história, considerando aspectos desde a figura do inspetor escolar, ainda recorrentes na atualidade, e outros que vão surgindo com os “novos” documentos que definem modos de exercer a função supervisora, advindos de políticas públicas mais recentes; das convergências e divergências entre as concepções vigentes em um mesmo momento histórico, mediadas por um mesmo aparato político e legal.

A possibilidade de recortar um tempo específico e de buscar, na materialidade dos textos produzidos, indicadores dos sentidos da função que permanecem e que mudam e indicadores de como a mudança do discurso oficial aparece registrada ou não nos termos de visita, também me levou a escolhê-los como material de análise.

O recorte temporal e espacial

Diante da riqueza de possibilidades que antevia no material eleito para análise, defini um recorte temporal, tomando como marco inicial o ano de 1997, primeiro ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que marca um

redirecionamento nas políticas públicas educacionais após o período da ditadura, e como marco final, agosto de 2010, início do levantamento dos dados da pesquisa.

No período delimitado, uma data relevante para mim é 2002, quando tive acesso a um corpo específico de leis relativas à supervisão com a publicação do Comunicado SE, de 30/07/2002, no bojo das quais o concurso do qual participei realizou-se. Portanto, de 2004, data em que os aprovados no referido concurso assumiram o cargo, a 2010 seria possível verificar se (e como) as mudanças anunciadas pelos discursos legais e políticos repercutiram ou não no trabalho dos supervisores e, por consequência, nos registros feitos por eles.

Para a realização do estudo escolhi uma escola pública da rede estadual pertencente à Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba, utilizando como critérios de escolha os seguintes: uma escola de médio para grande porte, com diversidade de níveis de ensino, que eu não houvesse supervisionado, que disponibilizasse os termos de visita para consulta e análise, que tivesse uma equipe gestora relativamente estável no momento da pesquisa.

Escolhida a escola, conversei com a direção que não colocou nenhum impedimento, disponibilizando o material.

Em agosto de 2010, estive, na escola, para meu primeiro contato com os documentos que seriam tomados para análise. Nunca havia estado nesta escola e fui recebida pelo vice-diretor, pois já tinha a autorização do diretor para ir até lá e consultar os livros. Ele me apresentou a escola, conversamos rapidamente e, na sala da direção mesmo, em um armário um “Livro de termos de visita” ainda em uso, desde sua abertura, em 07 de abril de 2004 – marcado como de número cinco (5) foi-me gentilmente entregue. Em seguida, o vice-diretor, perguntou-me se gostaria de acompanhá-lo ao arquivo morto para buscar o livro anterior, aberto em 01 de junho de 1996 e encerrado em abril de 2004 – sem data precisa. Eu fui e lá encontrei o livro, este não numerado.

Em um espaço bastante organizado com muitos e variados documentos arquivados aproximei-me de uma das facetas da história daquela instituição, que se abria para um olhar externo (uma supervisora de ensino que não era a da escola e nem nunca havia sido e uma pesquisadora em busca de enunciados). A forma como fui recebida na escola e o cuidado com o qual os documentos eram guardados davam a ver o valor a eles atribuído.

Elaborei um documento comprometendo-me a zelar pelo material que me fora confiado para a pesquisa e iniciei as leituras dos termos. Primeiro, verifiquei que ao longo dos treze (13) anos que cobriam o período delimitado para a pesquisa, eram cento e setenta e nove¹⁰ (179) os termos de visita produzidos e que seriam analisados.

Pelo volume de documentos, era preciso realizar algumas escolhas e explicitar o caminho metodológico escolhido para a construção dos dados.

Utilizo o termo construção por entender, como Amorim (2004), que a pesquisa em Ciências Humanas é a constante luta da significação e esta é também construção: “as significações são construções culturais [...] guardam a memória dos textos e dos contextos em que ocorreram” (p. 47).

Não posso deixar de considerar, portanto, o contexto de produção dos termos que, como já antecipei anteriormente, são produtos da atuação e das relações entre profissionais vinculados à administração pública, envolvidos com a gestão das unidades escolares, que ocupam, no processo de gestão, lugares distintos em termos de poder decisório e de acompanhamento - tanto no sentido da assessoria quanto do controle.

Os termos escritos a partir do lugar institucional de supervisores de ensino, foram elaborados por diferentes supervisores, em diferentes momentos, sendo destinados à equipe gestora da escola escolhida e aos seus superiores hierárquicos, lugares institucionais que também não foram ocupados sempre pelas mesmas pessoas ao longo do tempo recortado para análise.

Outra questão que me cabe destacar é que os termos foram tomados como documento. Conforme discussão proposta por Jacques Le Goff (2003, p. 535 e 536), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” e que, em um momento distinto ao da sua produção, é submetido à análise e interpretação e colocado em relação a outros tantos documentos.

¹⁰ Quantidade de termos por ano: 1997 – 7, 1998 – 3, 1999 – 21, 2000 – 17, 2001 – 9, 2002 – 6, 2003 – 16, 2004 – 14, 2005 – 19, 2006 – 7, 2007 – 10, 2008 – 5, 2009 – 31, 2010 – 14.

Sem nenhuma pretensão de realizar uma abordagem historiográfica, nem de lidar com os dados nesta perspectiva, encontrei em Le Goff (2003) indicações que vão ao encontro da forma de aproximação em que me aventurei e do modo de compreensão pretendido.

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende de sua própria posição na sociedade de sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que ainda é menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também de épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem em primeiro lugar ser analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2003, p. 537,538).

Modos de ler os termos de visita

Como me aproximar dos termos de visita e apreender alguns sentidos?

Considerando que a materialidade dos termos de visita produz sentidos em situações histórico-culturais determinadas, dentro de conjunturas ideológicas e de regulação e normas relativas à função supervisora dentro da Administração Pública dos sistemas de ensino, compreendê-los implicou analisar sua organização interna aliada a sua forma de existência histórico-institucional. Ou seja, implicou ler, nos textos reunidos, as marcas de suas condições de produção e os sentidos (vozes sociais) em relação aos quais respondiam ativamente. Sua leitura remeteu a outros textos com os quais os termos de visita foram cotejados e compreendidos no movimento histórico de constituição da supervisão de ensino e de suas particularidades e vicissitudes no estado de São Paulo.

Assim, foram eles cotejados com o aparato legal que define o que é o lugar do supervisor de ensino no estado de São Paulo, onde e como deve atuar, quais são suas responsabilidades e seus compromissos, quem pode ocupar a função/cargo de supervisor de ensino e quais as competências esperadas deste profissional neste sistema. A compreensão

dos termos de visita demandou a interlocução com os textos e normativas oficiais vigentes, com a conjuntura política e com as políticas públicas dela oriundas, como vozes às quais eles respondem em uma situação de trabalho específica: as visitas à escola.

Para ler e analisar os termos, elegi o caminho proposto por Mortatti (2000, p. 31) que através da expressão “configuração textual”, busca “nomear o conjunto de aspectos constitutivos de um texto”, referindo-se

às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão [...] (MORTATTI, 2000, p.31).

Segundo Mortatti (2000), “a análise integrada” dos aspectos constitutivos de um texto¹¹ “propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração ‘saturada de agoras’ e ‘objeto singular e vigoroso’; e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses” (p. 31).

Por entender que a descrição de como se deu este processo de relação com o material eleito para análise é fundamental para dar ao leitor a dimensão do modo de apropriação dos sentidos que constituem as análises, detalho-o a seguir.

Diante do volume de documentos e atendendo ao modo de ler relativo aos interesses desta pesquisa, a fim de facilitar a visualização da “configuração textual” (MORTATTI, 2000, p. 31), minha opção foi criar tabelas – uma para cada termo de visita. A primeira linha das tabelas referindo-se ao ano em que o termo foi redigido e a segunda linha dividida em oito (8) colunas com os aspectos constitutivos dos termos de visita: a opção temático-conteudística (o quê?), a estrutura formal (como?), o sujeito que projetou o discurso (quem?), o discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?), o momento histórico (quando?), as necessidades que o moviam (por quê?), os propósitos

¹¹ Entendido também como “campo de sentido”.

(para quê?) e os efeitos que visava sobre o leitor (para quem?). A terceira linha correspondendo às questões apontadas e a quarta linha com o preenchimento destas. Veja:

ANO							
Opção temático-conteudística.	Estrutura formal	Projetada por um determinado sujeito.	Apresenta-se como autor de um discurso produzido em um determinado ponto de vista e lugar social.	Momento histórico	Movido por certas necessidades.	Propósitos	Visa determinado efeito sobre determinado tipo de leitor. Logra determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.
O QUÊ?	COMO?	QUEM?	DE ONDE?	QUANDO?	POR QUÊ?	PARA QUÊ?	PARA QUEM?

Preenchi as tabelas – uma a uma – com as leituras dos termos e, a partir destas, realizei as tentativas de apreensão de como os supervisores significavam suas atribuições, o que julgavam relevante registrar, o que era ou não dito, mas se indiciava nesta modalidade de registro, como singularizavam as prescrições e orientações oficiais relativas ao lugar ocupado.

Para facilitar a análise, numerei os termos em ordem crescente de data, a fim de poder facilmente me referir a eles, destinando uma tabela a cada um e numerei os supervisores, na sequência em que apareciam nas visitas.

Além das tabelas analíticas dos termos, foi necessário organizar duas outras, para fins de organização dos dados, que chamei de tabela um (1) e tabela dois (2). Na um (1), registrei a quantidade de termos ano a ano, sendo o primeiro termo de 20/02/1997 e o último de 23/08/2010, numerando-os sequencialmente. Utilizei a letra T (referindo-me a termo) e os numerais cardinais para identificar cada um deles (exemplo T1). Na dois (2), enumerei a sequência dos supervisores que estiveram na escola durante o período recortado, identificando o supervisor com a letra S seguida por um numeral cardinal na ordem em que compareceram à escola e registraram os termos (exemplo S1).

Com o modo de ler os termos de visita explicitado, segue, na terceira parte, o panorama histórico e legal da supervisão de ensino.

III – A SUPERVISÃO DE ENSINO: TRAJETÓRIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PAULISTA, NOS TEXTOS LEGAIS E ACADÊMICOS

Um imenso e, não raro abismo separa o homem comum de sua história, no mundo contemporâneo, a história de que ele é artífice, o abismo que o separa de si mesmo, ser dividido em face da sociedade que o mobiliza, ao mesmo tempo como agente e ator, o processo histórico se desenrolando como vida e teatro, como ação e fingimento, como práxis autêntica e mistificação. Esse é o homem desta contemporaneidade demorada e inconclusa, de diferentes modos com diferentes intensidades, ao mesmo tempo ativo e impotente nas muitas caras que deve ter para que a sociedade flua segundo suas próprias determinações profundas e ocultas.

(José de Souza Martins)

Para poder compreender e analisar os termos de visita produzidos de 1997 a 2010, recorte temporal escolhido para esta pesquisa, não poderia apenas me reportar ao período de tempo citado, pois considero que ficaria prejudicada a apreensão de aspectos importantes da história da educação que estão nas origens desta função.

A fim de realizar o que me proponho, busquei, inicialmente, em estudos sobre a supervisão aspectos históricos tanto da educação em geral, quanto da educação no Brasil e no estado de São Paulo, bem como pontos de encontro e de destaque desta figura no contexto mais amplo de textos sobre as ideias pedagógicas e sobre a história da educação. Organizei as leituras em uma sequência temporal. A escolha foi de ordem didática, visando facilitar a análise dos termos, na quarta parte da pesquisa, em diálogo com os enunciados que os precederam, especialmente com as legislações da educação brasileira e paulista, e com os sentidos das prescrições que neles são indiciados.

Não seria possível realizar este breve panorama, sem realizar escolhas. Portanto, sei que alguns fatos não serão citados e outros serão enfatizados, mesmo sabendo das perdas que isto pode significar, mas assumo a necessidade e os riscos destas escolhas.

À maneira do que enuncia José Dujardis da Silva (2010, p. 205), senti a necessidade de “dar destaque à legislação, pois é um dos elementos importantes da política educacional que define as grandes linhas do projeto de uma sociedade em determinado momento histórico, vinculando-se diretamente à implementação de políticas públicas educacionais”, mas optei por trazer as leis, no primeiro item, no decorrer da apresentação, reportando-me àquelas que tratam da supervisão, ao longo do seu processo de constituição, na figura inicial do inspetor até o supervisor de ensino, no Brasil e no estado de São Paulo.

Devido aos limites e possibilidades desta pesquisa, quanto aos textos acadêmicos, minha interlocução deu-se com trabalhos escritos na década de setenta do século XX até os dias atuais, pelo fato de que estes guardam vínculos estreitos com o recorte temporal eleito. Considero esta produção relevante e significativa, já que os supervisores de ensino registraram suas visitas em termos mediados também pela leitura desses textos, ou de comentários feitos a partir deles, que, juntamente com outros subsídios em circulação, participaram da constituição de seu fazer como profissional.

No segundo item desta parte, destaco os aportes legais que definem as atribuições específicas da supervisão de ensino e a conjuntura política do período recortado (1997 a 2010). A ideia é iluminar as condições de produção dos termos de visita, trazendo a história em diálogo com a legislação, que não deixa de ser também história.

Da “função” a “ação/profissão”: o que foi, o que é, e alguns ditos sobre a supervisão

Segundo Dermeval Saviani (2003), a função supervisora está presente desde as origens da ação educativa. Portanto, pensar a história da supervisão é recorrer à história da educação enquanto intenção humana.

Na sua gênese, não se pensa, é claro, na supervisão como profissão, e sim como uma função baseada na “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento” (FOULQUIÉ, 1971, p. 452).

Com esse sentido, de acordo com Saviani (2003), desde o “comunismo primitivo”, quando a existência era provida coletivamente e se garantia a sobrevivência em comunidade, a educação acontecia cotidianamente e com ela a supervisão na execução de tarefas corriqueiras, através das quais os homens agiam sobre a natureza, relacionavam-se com outros homens educando-se na convivência compartilhada entre gerações.

A função supervisora, nestas comunidades, dava-se “por meio de uma vigilância discreta” por parte dos adultos “protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente por palavras”; “supervisionando-as” (SAVIANI, 2003, p. 15).

As transformações nos modos de produção e a divisão social do trabalho não só modificam os modos de organização e de realização da educação, como também modificam o exercício da função supervisora.

Na Antiguidade escravocrata grega, o pedagogo, figura de constante presença junto às crianças, era quem as supervisionava, “tomando conta delas, isto é vigiando, controlando, *supervisionando* (grifos do autor), todos os seus atos” (SAVIANI, 2003, p. 17).

Na estrutura rígida e estática dos “estamentos” medievais, os mestres responsabilizavam-se por todo o processo educativo de seus discípulos, em uma relação direta, regida à semelhança do trabalho do artesão. Nessa relação, a função supervisora já assumia mais “claramente a forma de controle, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos” (SAVIANI, 2003, p. 16), embora a ação supervisora, intermediária, ainda não se fizesse presente (SAVIANI, 1994, p. 95).

Nos séculos XVI e XVII, a educação institucionaliza-se sob a égide das Igrejas, nas propostas de Lutero, Calvino, Comenius e dos jesuítas. Nessas propostas, a ação supervisora, entendida como atividade de controle definida pela divisão do trabalho, é formalmente estabelecida.

A Ratio Studiorum que regulamentava o ensino jesuítico, segundo Saviani (2010):

previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na *boa ordenação dos estudos*, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra n.2 do provincial). Previa, ainda, quando a *extensão e a variedade do trabalho escolar* o exigissem, um prefeito de estudos inferiores e, conforme as circunstâncias, um prefeito de disciplina subordinados, ambos ao prefeito geral (p. 55) (grifos do autor).

Ao prefeito de estudos, cujas funções eram reguladas por trinta regras, cabia, entre outras coisas: “orientar e dirigir aulas”; lembrar aos professores de cumprir a programação destinada aos alunos; assistir mensalmente as aulas dos professores de modo a verificar o trabalho destes, adverti-los caso fosse necessário e, em último caso, levar ao conhecimento do reitor (idem, p. 55). Percebe-se que para além do professor e do reitor, uma outra função surgia - a supervisão - sendo explicitada junto ao prenúncio de um sistema de educação em desenvolvimento (idem, p. 56).

Com a passagem da vida do campo para as cidades, na Europa, com a burguesia em ascensão, com a nova lógica de produção advinda do capitalismo industrial, alteraram-se o lugar e os modos da organização da educação. A sociedade exigia que a educação institucionalizada tomasse novas formas e aí já começava a se desenhar a necessidade da ação supervisora.

Nos séculos XVIII e XIX, sob a orientação dos princípios republicanos e laicos, a escola organiza-se em sistemas públicos de ensino (SAVIANI, 2003, p. 19). No Brasil, a primeira

manifestação desse ideário materializa-se na expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, e na implementação de uma reforma educacional que intentava aproximar o Brasil das transformações europeias, tanto nas questões econômicas e políticas (Revolução Francesa e Revolução Industrial) quanto nas questões culturais – destaque para o Iluminismo (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 26).

Durante a reforma pombalina, a função supervisora nos moldes do “prefeito de estudos” da *Ratio Studiorum* ficou diluída, porém com o *Alvará de 28 de junho de 1759* (SAVIANI, 2010, p. 82) são instituídas as *aulas régias*, prevendo a figura do “diretor geral dos estudos e a designação de comissários para fazer, em cada local, o levantamento do estado das escolas” (SAVIANI, 2003, p. 22). Nesse momento, a ideia de supervisão passa a englobar tanto aspectos político-administrativos (inspeção e direção), em nível de sistema, com a figura do diretor geral, quanto aspectos relativos à direção, fiscalização, coordenação e orientação, em nível local, na figura dos diretores de estudo ou comissários (idem). Não deixo de considerar a íntima relação que esta “divisão” de papéis tem com o perfil do supervisor de ensino que atualmente busco compreender.

Em seus estudos, João Gualberto Meneses (1977, p. 61) subdivide o desenvolvimento da função de inspeção escolar em três momentos distintos: o *confessional*, caracterizado pela forte influência da igreja católica, cujos inspetores eram os bispos ou pessoas por ele designadas ou o mestre-escola; o de *transição*, com a inspeção realizada por leigos devido à perda de poder civil religioso e à expansão das cidades no século XVIII, sendo a inspeção de competência da municipalidade na figura do inspetor escolar público e o *técnico-pedagógico*, pós Revolução Francesa, sob a influência de Froebel, Pestalozzi e Rousseau, com a perspectiva de uma escola para todos que necessitava de organização e verificação do ensino.

Fazendo uma analogia à contribuição de Meneses (1977), considero que os três momentos da inspeção escolar na educação brasileira, ainda que um pouco mais tardios, são os mesmos: o *confessional*, durante a educação jesuítica regida pela *Ratio Studiorum* com o prefeito de estudos; o de *transição*, no século XVIII, com a Reforma Pombalina, nas figuras do

diretor geral de estudos e dos comissários e o *técnico-pedagógico*, sob influência das ideias Iluministas europeias, com a luta pela educação pública, a partir do século XIX.

Com a independência de Portugal (1822), o Brasil foca a instrução pública em sua reforma administrativa e jurídica. Implanta, nas escolas do Império, o ensino mútuo e, neste tipo de ensino, cuja característica básica é a monitoria por parte de alunos mais experientes junto aos outros, os professores assumiam não apenas o caráter de formadores, mas também “supervisionavam” os monitores (SAVIANI, 2003, p. 22).

Durante o período imperial, devido à análise de que as escolas não estavam funcionando a contento, começam a surgir documentos que apontavam a necessidade de uma função supervisora permanente, na figura concreta do “inspetor de estudos”, citado em relatórios ministeriais (idem, p. 23).

De acordo com Paulo Ghiraldelli Júnior (2006, p. 29), a consolidação do Império foi uma marca para a educação institucional, sendo o ano de 1854 marcado pela ocorrência de um importante fato para este estudo que foi a criação da “*Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto particular”.

Esse período, caracterizado pela tentativa, ainda que não bem sucedida, de implantação dos sistemas nacionais de educação fez com que cada vez mais a presença da supervisão passasse do plano das intenções para um plano prático e concreto, cumprindo as funções de inspecionar, coordenar e controlar os órgãos do sistema, como também acompanhar o currículo em processo nas escolas.

O período imperial, no Brasil, termina oficialmente em 15 de novembro de 1889, com a proclamação da república por Marechal Deodoro da Fonseca, atendendo aos reclamos modernos, à necessidade de governo representativo e também pela perda de apoio devido à manutenção por muito tempo do regime escravista.

O período de fim do Império e início da República assistiu uma relativa urbanização de nosso país, e os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais urbanos que privilegiavam, de certo modo, as carreiras de trabalho mais dependentes da posse de certa escolarização, as carreiras menos afeitas ao trabalho braçal. Associado a isso e ao clima de inovação política, surgiu então a motivação para que nossos intelectuais –

de todos os níveis e projeções – viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 32).

Associadas, a abertura de escolas e a ênfase ao ensino institucionalizado, mantêm a necessidade de fiscalização e de controle por parte do Estado e o destaque para a importância da existência de uma “inspeção” nas escolas.

Segundo Rosângela Ferini (2007, p.149), o Brasil da Primeira República e o estado de São Paulo, em especial, editaram legislações que instituíram o “inspetor escolar” como profissional. São elas: a Lei nº 88, de 08/09/1892 (Federal) e a Lei nº 520, de 26/08/1897 (Estadual). Portanto, o inspetor escolar figura nos textos legais desde o final do século XIX, no ensino primário, e São Paulo, além de se destacar com a criação dos “grupos escolares”, inicia os primeiros concursos públicos para este cargo.

Desde o início, a figura do inspetor carrega as marcas de uma profissão burocrática, fiscalizadora e controladora, dicotomizada do pedagógico, embora houvesse nuances de orientação e acompanhamento.

Lúcia Hidalgo (1999) sinaliza que os pesquisadores da área da supervisão reconhecem a “inspeção escolar, que se fez necessária ora para inspecionar, ora para fiscalizar, ora para controlar a instrução, [...] como a ação precursora das formas mais contemporâneas de supervisão escolar” (p. 48).

No início do século XX, o país vive alterações significativas no campo econômico e político com a urbanização crescente, a industrialização. Com a parcelarização do trabalho na indústria e os mecanismos de controle da produtividade instaurados nas relações fabris, a ação supervisora não só se consolida como é sistematizada com base nos princípios da racionalidade técnica. Essa ação supervisora sistematizada pelos administradores industriais alcança as escolas.

A década de vinte, do século XX, assiste um momento de efervescência em que, para além da luta pela abertura de escolas devido às demandas do trabalho industrial e do desenvolvimento do capitalismo, o pensamento educacional é influenciado pelo filósofo americano John Dewey. Os princípios do escolanovismo anunciavam-se e seriam o marco educacional dos anos trinta. Este período também viu surgirem os “profissionais da

educação”, os primeiros órgãos diretamente responsáveis pelos assuntos educacionais (criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos liderando a pasta), já mencionando a necessária separação entre a parte técnica e administrativa e educacional, o que Saviani (2003, p. 26) considera “condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor”. Ao supervisor caberia a parte técnica, embora em termos legais, no Brasil, a nomenclatura inspeção permanecesse na legislação até a década de sessenta.

A década de trinta, no país e no estado de São Paulo, caracterizou-se também pela continuidade do processo de industrialização e do crescimento dos centros urbanos, o que levava à pressão por mais educação e escolas.

Ghiraldelli Júnior (2006) ressalta que

nossas elites, divididas em grupos ideológicos de um modo bem mais acirrado que em qualquer período da história do Brasil, produziram reflexões pedagógicas marcadas pelas disputas políticas de um modo bem mais claro que nos períodos anteriores. Tivemos em nosso país, então, o surgimento de quatro grandes conjuntos de ideias a respeito da educação. Tais conjuntos de ideias indicavam o que deveria e o que não se deveria fazer com a educação brasileira, segundo os grupos mais ativos da época, tanto do ponto de vista político quanto intelectual. Esses quatro projetos são os dos ideários liberal, católico, integralista e comunista (p. 53).

A coexistência destes ideários teceu-se sob a hegemonia do ideário liberal, que fundamenta o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), documento de importância significativa na história da educação brasileira. O Manifesto defendia a educação pública, obrigatória, gratuita, laica e a modernização da escola, tendo a razão, a ciência e a técnica como bandeiras e a “racionalização do trabalho educativo”, através da ação dos técnicos e especialistas, como meta.

A criação do curso de Pedagogia no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, atribuía a este curso a incumbência de formar os “técnicos da educação”.

A década de quarenta, no bojo da ditadura, com Getúlio Vargas na Presidência da República, teve como pano de fundo o populismo que dava ênfase discursiva aos pobres, sem romper com uma educação ainda elitista. Economicamente mantinha-se a sequência de

um projeto de sociedade capitalista que buscava incentivar a produção nacional em detrimento do modelo de importação até então em vigor.

Com Gustavo Capanema à frente da pasta educacional, foram instituídas *Leis Orgânicas do Ensino*, que “oficializaram o dualismo educacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 82), ou seja, um ensino secundário público de caráter geral para as elites e o ensino profissionalizante para os outros setores da população.

Quanto à supervisão, em termos legais, a Reforma Capanema (1946), na esfera federal, de acordo com o destaque de Ferini (2007, p. 149), mantém a inspeção, de caráter administrativo e pedagógico, como atribuição do Ministério de Educação articulado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A inspeção escolar nesse período é produto de uma política nacionalista de caráter autoritário e disciplinador das políticas e das práticas pedagógicas nas escolas, reduzindo sua função exclusivamente, em garantir que as determinações superiores fossem cumpridas sem o menor exame das condições concretas dos educandos em sua realidade local. Observa-se que suas ações têm como estatuto epistemológico o positivismo (SILVA, 2010, p. 226).

Mantendo o conflito escola particular versus escola pública como pano de fundo, a década de cinquenta assistiu educadores como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, bem como Júlio de Mesquita Filho (diretor do *Jornal O estado de São Paulo*) defenderem, a partir de correntes liberais, o interesse da escola pública, enquanto o também professor Florestan Fernandes, com uma tendência socialista, acompanhava sob outra ótica esta defesa. Por outro lado, havia representantes da igreja católica que confrontavam com estas ideias na defesa dos interesses do ensino privado (Saviani, 2010, p. 289 e 290), mas atendendo a uma renovação pedagógica em suas escolas com o ideário escolanovista (centrado na atividade do aluno) sob especial influência italiana de Maria Montessori e francesa de Hélène Lubienka (idem, p. 301).

A imprensa manteve esta ampla discussão até o início da década de sessenta e tudo isto veio a influenciar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Se o segundo período do governo Vargas (1951 – 1954) viveu os antagonismos entre os que defendiam o desenvolvimento internacionalizado em contrapartida aos que queriam e reafirmavam a necessidade de investimento na produção da indústria nacional, a passagem do poder para Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 - 1961) vai fortificar a internacionalização.

Em termos mundiais, vivia-se já o império dos Estados Unidos, que surge como grande potência após a Segunda Guerra Mundial (1945) e, um viés desta hegemonia, era a assistência dada a países pouco desenvolvidos. Portanto, além da dependência econômica, os países da América Latina, em especial o Brasil, passam também a estabelecer acordos internacionais que incidiam sobre questões educacionais. No âmbito de um destes acordos, o PABAE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar), como apontado em várias pesquisas (NOGUEIRA, 2000; SILVA JÚNIOR, 1984, SILVA, 2010; FERINI, 2007), encontra-se o germe da supervisão escolar.

De acordo com Helena Albuquerque (1994, p. 109), foi no âmbito do CRPE (Centro Regional de Pesquisa Educacional), de Belo Horizonte que se difundiu amplamente, nos termos do PABAE, a “supervisão como um benefício fundamental à escola”. Seu estudo aponta ainda que o CRPE mineiro teve uma característica mais conservadora, formando os primeiros supervisores em nível de escola, que transmitiram o curso para outros educadores, de seus estados de origem, enquanto o CRPE do estado de São Paulo, com certa autonomia, imprimiu um diferente conceito de supervisão, o supervisor educador. Este fato conferiu aos supervisores paulistas um outro status, estabelecendo-os em um nível intermediário na estrutura, diferente da maioria dos estados em que este figura no interior das escolas.

A Lei nº 4024/61 define em seu artigo 16 como “competência dos Estados e do Distrito Federal” autorizar, reconhecer e *inspecionar* os estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, dedicando os artigos de 62 a 65 para tratar da orientação e da inspeção da educação.

Publicado em 23/11/1961, no Diário Oficial do Estado, o Decreto/SP nº 39.380 institui doze inspetorias regionais do Ensino Secundário e Normal, sendo estas inspetorias chefiadas

pelos inspetores regionais auxiliados por trinta inspetores assistentes. Às inspetorias regionais eram remetidas *circulares* que disciplinavam o trabalho destes profissionais, delimitando suas atribuições. “A função supervisora encontra sua origem num modelo centralizador, disciplinador, autoritário e fiscalizador, conferindo ao inspetor poder de sanções, de decisão sobre a vida de outrem” (FERINI, 2007, p. 68), o que me parece esperado no momento histórico de seu nascimento, quando a educação institucionalizada reproduz valores de seu contexto mais amplo.

Entre 1964 e janeiro de 1968, durante a ditadura militar no país, foram assinados os conhecidos “acordos MEC/USAID” (Ministério da Educação e a *Agency for International Development*), que fortaleceram a influência de técnicos e a subserviência da educação brasileira à ideologia norte-americana, pouco contribuindo para os avanços educacionais que já se faziam necessários, pois nossa perspectiva de dependência sobressaiu.

No âmbito desta política educacional o Ensino Superior é reformulado pela Lei Federal nº 5540/68, que confirma a presença de órgãos centrais de supervisão do ensino.

Maria Rita Barbosa (1997, p. 43) considera que em termos de carreira, o inspetor escolar ganha força com a reforma proposta pela Lei nº 5540/68 já que sua formação passa a se dar em nível superior, havendo uma ligação desta função com os aspectos pedagógicos nela implicados, uma vez que a formação os abrange.

Vale destacar que a Reforma do Ensino Superior surge após o golpe militar de sessenta e quatro, garantindo a *ideologia do nacionalismo desenvolvimentista* (SAVIANI, 1999, p 21). Em consonância com esse ideário, ela institui a departamentalização. Segundo Ghiraldelli Júnior (2006, p. 119):

A “racionalidade, a eficiência e a produtividade”, desejadas em qualquer empresa – em função do que se introduziu o parcelamento do trabalho em consonância com o taylorismo ou variantes –, foram exigidas da universidade, desconsiderando-se as especificidades da educação e das atividades de ensino e pesquisa em geral. A consequência disso foi uma inevitável fragmentação do trabalho escolar [...].

Em 1969, através do Parecer nº 252, o curso de Pedagogia é reformulado. Ao currículo geral são acrescentadas as habilitações para funções específicas: administração,

inspeção, supervisão e orientação. O parecer cinde, ainda que de forma não tão definida (ou sem definir de modo preciso), a inspeção e a supervisão.

Não podemos, no entanto, esquecer que as habilitações do curso de Pedagogia, no tocante à formação, estão ligadas a um projeto mais amplo de expansão econômica do país, vinculada aos interesses da crescente industrialização e da necessidade de mão de obra qualificada, que estão na base de uma educação de ordem tecnicista que vigorará com toda força a partir da publicação da Lei nº 5692/71.

Ferini (2007, p. 71) faz um importante alerta ao considerar que

A competência técnico-burocrata, pautada nos modelos das Teorias de Administração de Empresas, transplantadas para a educação, representa o mito do gerente voltado para os resultados, para a produção de capital, comprometido com a *escola-empresa* e não com a emancipação dos sujeitos sociais sob sua responsabilidade. Ao invés do conteúdo crítico, privilegia-se a quantidade, os modelos e o disciplinamento do corpo e mente.

Por força da Lei nº 5692/71, em seu artigo 33, destacam-se lado a lado os termos inspetores e supervisores, com a formação em cursos superiores de graduação (curta ou plena, conforme se admitia à época) ou pós-graduação.

Saviani (2003, p. 30), caracteriza o final da década de sessenta e a década de setenta como o tempo da “pedagogia tecnicista” assumida pelo governo brasileiro, que buscava a eficiência e a produtividade do processo educativo. Racionalização, planejamento, controle – palavras usualmente empregadas no meio industrial são transportadas para a instituição escolar, enfim ocorre a *taylorização*¹² do ensino, com a divisão técnica do trabalho e o parcelamento das tarefas. Tudo isto deu o reconhecimento profissional ao supervisor no sistema de ensino.

O estado de São Paulo, em 1974, através da LC (Lei Complementar) nº 114 institui seu primeiro “Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus” e este, coloca o *supervisor pedagógico* como especialista de educação na carreira do magistério. Outras legislações estaduais, na década de setenta, são importantes, tais como:

¹² Refiro-me ao modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência. Este modelo influenciou a teoria geral da administração e a organização do ensino também.

- o Decreto/SP nº 5586/1975 que define em seu artigo 7º as atribuições e funções do cargo (supervisor pedagógico);
- o Decreto/SP nº 7510/1976 que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação SEE/SP, descrevendo também as atribuições da Supervisão Pedagógica, nas áreas curricular, administrativa, sendo seu local de trabalho as antigas Delegacias de Ensino.
- LC/SP nº 201/1978 – outro Estatuto do Magistério Paulista que coloca o *supervisor de ensino* como especialista da educação, como cargo de provimento efetivo por concurso de provas e títulos.

A citada legislação, em São Paulo, institucionaliza definitivamente a supervisão como profissão com inúmeras responsabilidades: orientar, acompanhar, avaliar o currículo, zelar pela integração do sistema, sistematizar e garantir o fluxo de informações entre os órgãos centrais e as escolas, ajudar os diretores e coordenadores pedagógicos na implementação do plano escolar, visitar escolas, reunir-se com a equipe escolar e registrar essas visitas, tomar providências para corrigir falhas administrativas, participar de programas e projetos, relatar e apresentar roteiros de inspeção (termos de visita), sugerir a melhoria do processo ensino-aprendizagem, atuar para racionalizar os serviços burocráticos, verificar as condições estruturais dos ambientes escolares, constatar e propor alternativas para problemas de repetência e evasão, verificar documentos e registros da instituição, orientar treinamento de recursos humanos. Percebe-se que há nestas atribuições citadas um pano de fundo pedagógico que sobressai, talvez em uma tentativa de diferenciar a supervisão da inspeção.

Celestino da Silva Júnior (1984, p. 49) divide a história da supervisão em São Paulo em quatro principais momentos:

- 1- A divulgação do conceito – passagem dos anos cinquenta ao início dos anos sessenta.
- 2- A institucionalização da proposta – a partir de 1964 até o apogeu da ditadura 1969/1970.
- 3- A generalização para o sistema – paralela à institucionalização da proposta.
- 4- A tecnicização dos procedimentos – década de setenta quando em 1977 é constituída, na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), a Divisão de Supervisão.

Considero bastante interessante a divisão proposta pelo autor e, segundo ele com pequenas modificações, até o momento de sua pesquisa a tecnização dos procedimentos mantinha-se em vigor.

A busca de estudos sobre a supervisão de ensino levou-me a um grande número de obras produzidas na década de setenta. Nesse momento, em particular, a influência americana e as prescrições de como deveriam atuar os supervisores era hegemônica na produção acadêmica (NÉRICI, 1976; SPERB, 1978; SERGIOVANNI e STARRAT, 1978; FRANSETH, 1972; LEMUS, 1975; LENHARD, 1977).

Em termos de estado de São Paulo, a obra *Supervisão Pedagógica em ação*, coordenada por Loyde Faustini (1979) constitui-se em documento fundamental para se pensar o paradigma desta função no âmbito da rede pública a que me refiro, dando a ver a supervisão de sistema, particularidade deste estado em suas múltiplas dimensões. Este documento, ao pensar o que seria a ação supervisora necessária para uma educação de qualidade e, apostando neste profissional para tal tarefa, estava alinhado com as metas e os desafios preconizados pela Lei nº 5692/71.

Relacionando o conceito e as atribuições da Divisão de Supervisão à maneira como a ação do então supervisor pedagógico é concebida, a principal atribuição do supervisor seria o “aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade de ensino”, realizada por indivíduos ou grupo de indivíduos, visando à melhoria da produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos (FAUSTINI, 1979, p. 29).

A transição da década de setenta para a década de oitenta tem na educação os resquícios da ditadura militar que durou vinte e um anos até a eleição indireta que elegeu Tancredo Neves e José Sarney (1985).

No período dos anos finais da ditadura e meados da década de oitenta, Ghiraldelli Júnior (2006, p. 127) aponta que houve um crescimento na produção acadêmica educacional, quando muitos estudiosos empreenderam esforços para compreender os problemas educacionais brasileiros, havendo um aumento significativo de pesquisas em nível de pós-graduação.

Os anos oitenta, marcados pelo processo de redemocratização, têm ainda a persistente influência dos modelos americanos mantendo-se em muitas obras. A produção intelectual, do período, trata a supervisão menos na perspectiva da ação e mais vinculada ao como seria a função exercida em um viés mais crítico, levantando algumas necessidades a partir dos limites da própria ideia de supervisão. Tal produção passa a questionar a viabilidade do trabalho coletivo, a ingenuidade fruto do autoritarismo marcante na relação com os sistemas de ensino, as possibilidades e limites do trabalho; a questão dos valores humanistas; as relações do supervisor com o currículo e as alternativas para que o papel político seja realidade (ALVES, 1984; SILVA JÚNIOR, 1984; MEDEIROS e ROSA, 1985; MORAIS, 1984; SAVIANI, 1981; PRESTES, 1980; PRZYBYLSKI, 1988).

Nas décadas de setenta e oitenta com a realização dos ENSES (Encontros Nacionais de Supervisores de Educação), proliferaram trabalhos que pensavam a supervisão no contexto da educação nacional, sendo estes editados e reeditados até hoje como discursos ainda atuais. Um dos exemplos é a obra coordenada por Nilda Alves (2003) em sua décima edição.

Alguns pontos de destaque da década de oitenta no estado de São Paulo são: o concurso público para provimento de cargo de supervisor de ensino de 1981, por influência e solicitação da Divisão de Supervisão da CENP (ALBUQUERQUE, 1994, p. 111), a LC nº 444/85, terceiro Estatuto do Magistério Paulista, incluindo no quadro do magistério os *especialistas de educação*, estando em seu artigo 5º, alínea e - o *supervisor de ensino*, o concurso de 1986 e a criação da APASE, transformada em sindicato em 1989.

Albuquerque (idem) considera que a ação supervisora desenvolveu-se em um contexto influenciado pela legislação, pela realidade social mais ampla, pela realidade educacional, pelas oposições teóricas à figura do especialista, pelas condições reais de trabalho, pelo pensamento de teóricos sobre supervisão, pela ação da APASE, pelo fazer e pelos reflexos do fazer do supervisor.

Nos anos noventa, no Brasil, persistiram as lutas pela democracia, dois presidentes assumiram o poder através de eleições diretas: Fernando Collor de Mello (que foi destituído do poder também por pressão popular) e Fernando Henrique Cardoso, os partidos de

oposição e os movimentos sindicais ganharam força, economicamente vivemos problemas como a inflação, como dependência econômica, a privatização de instituições públicas e o marco de uma ideologia que muitos estudiosos das políticas públicas enquadram em um paradigma neoliberal¹³.

Em termos educacionais, assistimos, na década de noventa, a universalização do Ensino Fundamental em termos de acesso à escola e todos os problemas acarretados no tocante à qualidade de ensino, não exclusivos deste período, mas acompanhando toda história da educação brasileira.

Em 20 de dezembro de 1996, após um longo processo de discussão e embates foi promulgada a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que retoma incumbência existente desde a Lei nº 4024/61, de que cabe à União, aos Estados e aos Municípios supervisionarem seus sistemas de ensino e, em seu artigo 64, define que a formação dos *profissionais da educação* para administração, planejamento, inspeção, *supervisão* e orientação educacional seja realizada nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Na esfera estadual, tivemos mais um concurso para provimento de cargo de supervisor de ensino em 1992 e a edição da LC nº 836/97 que instituiu o Plano de Carreira do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação e inclui o supervisor de ensino como profissional do Quadro do Magistério na Classe de Suporte Pedagógico.

Nas duas últimas décadas, os estudos tomaram outras formas sob influência ainda das perspectivas histórico-críticas, marcadas pelo pensamento marxista (SAVIANI, 2003; SILVA JÚNIOR., 2003; MACHADO e MAIA, 2003; NOGUEIRA, 2000; PINTO, FELDMANN e SILVA, 1997.); a partir também das perspectivas dos estudos acerca do “professor reflexivo” (ALARCÃO, 2000, 2001; QUAGLIO, 2007.); de perspectivas foucaultianas de análise das representações (SANTOS, 1996.); e alguns vinculados às teorias sobre gestão (LÜCK, 2000.).

Da vasta produção lida, a maioria dos trabalhos trata da supervisão escolar, centrada na figura do professor coordenador, e não da supervisão de sistema que caracteriza a rede

¹³ Será discutido adiante.

pública estadual paulista, em que o supervisor tem como sua sede de trabalho o espaço as Diretorias de Ensino, que hoje são noventa e uma (91) no estado de São Paulo.

Como o presente estudo procura compreender a apropriação e elaboração das prescrições relativas ao supervisor de sistema, pelos supervisores em atuação, a dissertação de mestrado de Ferini (2007) e a tese de doutorado de Silva (2010) foram os textos com os quais mais dialoguei por focalizarem o modelo de supervisão do estado de São Paulo em suas especificidades.

Cabe ressaltar, no entanto, que a interlocução com outros trabalhos que se preocupam com a temática em foco (FARIA, 1997; HIDALGO, 1999; CALIXTO, 2010; VIEIRA, 2006; CHEDID, 2009; CUSINATO, 2007; SCOTUZZI, 2008; COSTA, 2006; ZACCARO, 2006) também mediou minhas discussões.

O século XXI, no Brasil, iniciou-se com a continuidade do governo de Fernando Henrique Cardoso. O governo Luiz Inácio Lula da Silva, embora fosse de um partido de oposição, deu continuidade à perspectiva política, econômica e educacional em vigor. Neste momento histórico, caracterizado pela globalização, pela hegemonia do capital financeiro e da tecnologia da informação e da comunicação, vivemos o agravamento da exclusão social em escala mundial e uma nova edição dos princípios do liberalismo e do tecnicismo.

Neste quadro, a supervisão de ensino, em São Paulo, tem vivido, desde a década de noventa, momentos de crise e de luta por identidade, aqui entendida, como lugar “relativamente estável” no projeto educacional do sistema. Orientações e concursos públicos no estado para esta função foram subsidiados por aparatos legais publicados em Diário Oficial do Estado e também por orientações que circulavam pelas diretorias em versões preliminares. Os perfis e publicações institucionais, em geral, procuravam definir características profissionais esperadas e quais as atribuições deste profissional, portanto vamos a eles.

Dispositivos legais da supervisão de ensino e conjuntura política dos termos de visita (1997 a 2010)

Como um objetivo deste trabalho foi o de analisar quais sentidos da supervisão de ensino se dão a ver na materialidade dos termos de visita e de que maneira eles são enunciados, os documentos legais e publicações institucionais reunidos do final da década de noventa a 2010, definindo as atribuições dos supervisores de ensino, mostram-se fundamentais na medida em que, ao expor as instruções e regulamentações da prática profissional do supervisor de ensino, explicitam algumas vozes sociais a que estes profissionais respondem ativamente no processo de constituição de sua profissionalidade.

Neste sentido, ainda que as definições e prescrições contidas no aparato legal não coincidam plenamente com as práticas efetivas destes profissionais, elas as constituem, na medida em que são uma condição de sua produção. Toda e qualquer renormalização passa por elas, pois ao definirem ações esperadas ou desejadas no desempenho da função, dão a ver sentidos e concepções acerca da mesma que situam os supervisores de ensino frente a outros grupos profissionais e instituições sociais, incidindo sobre suas maneiras de agir e de falar. Maneiras essas que podem ser reproduzidas integralmente, em parte, ou modificadas, também parcial ou plenamente. Em qualquer uma das condições, o sujeito está respondendo ativamente às normativas e, portanto, sendo por elas constituído e também as constituindo.

Entendendo com Bakhtin (2003) que as práticas e seus discursos são regidos por uma estabilidade provisória que se altera em função das flutuações sociais da conjuntura ideológica, procurei situar os atos legais em análise na esfera política em que se produziram.

A década de noventa é início do recorte temporal desta pesquisa e, a partir desta, consolidou-se a política neoliberal que vinha se configurando no Brasil desde os anos 80, apresentando como aspectos relevantes a implantação de uma economia de mercado baseada na diminuição do poder do Estado, na privatização dos serviços públicos, na revisão dos direitos sociais e em mudanças na organização do trabalho e na introdução de novas tecnologias que repercutiram nas exigências sociais em relação aos sistemas de ensino.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (1993), se no padrão de organização taylorista/fordista do trabalho, vigente durante o século XX, a educação jogava um papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessitar de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais, a introdução de novas tecnologias sofisticadas - informática, em especial - passou a exigir um novo estilo de trabalhador: um trabalhador instruído, que dispõe de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, que não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. Estas habilidades, como assinala Freitas, são aprendidas na escola, durante a instrução regular e explicam “o interesse das classes dominantes pela qualidade da escola”.

A questão da qualidade implicou a definição de uma política curricular a ser implementada em cada uma das escolas através de uma forma de gerenciamento que combinou autonomia na execução local com aumento do controle central por meio de avaliações de efetividade e desempenho, como condicionante da distribuição de recursos. Assumiu-se, sem considerar as diferenças essenciais entre os objetivos da administração privada e do setor público, o modelo da primeira como orientador da reestruturação do segundo, em termos de maior eficiência e economia na obtenção dos objetivos do Estado, sendo também transferidos os princípios da administração de empresas para a gestão da educação.

Essa política de profundos impactos nas políticas públicas consolida-se no estado de São Paulo na segunda metade da década de noventa, quando o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) chega ao governo com Mário Covas Júnior eleito em 1995, com a notória intenção de uma reforma em vários setores, anunciada inclusive no Programa de Governo do partido.

Na educação, sob o comando de Tereza Roserley Neubauer da Silva¹⁴, indicada para a pasta, definiram-se como metas a melhoria da escola pública¹⁵ através da “descentralização de recursos financeiros, de competência e de poder”, “racionalização da máquina

¹⁴ Secretária de Estado da Educação de 01/01/1995 a 06/04/2002.

¹⁵ As informações sobre esta fase das políticas públicas educacionais provêm das vivências da pesquisadora como professora titular da rede desde 1993, das publicações institucionais do período e dos aspectos destacados na biografia de Neubauer disponíveis em <http://drhu.edunet.sp.gov.br>.

administrativa”, “informatização de procedimentos” e “formação continuada de docentes e de gestores”, como forma de adequá-los às novas condições curriculares e administrativas.

Este momento histórico da educação paulista foi oficialmente qualificado e conhecido como “Escola de Cara Nova”, sendo os principais processos implementados, sob influência da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96: o investimento na formação, a fim de que o profissional tivesse competência para aplicar as mudanças legais (diretrizes curriculares, educação inclusiva, modernização das escolas com o uso de tecnologias, alternativas pedagógicas – informática/salas ambiente etc.); o regime de progressão continuada; a reformulação do plano de carreira (LC nº 836/97); a reorganização da rede física escolar¹⁶; o acréscimo de duzentas horas no ano letivo, estabelecendo cinco (5) horas/aula dia; os programas de recuperação fora do horário regular das aulas, inclusive nas férias escolares para alunos com dificuldade; a criação das classes de aceleração, para alunos com defasagem idade /série; os incentivos à municipalização do Ensino Fundamental¹⁷ (em especial o segmento de 1ª a 4ª séries), o convênio com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e a criação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)¹⁸.

As palavras da introdução do documento veiculado pela SEE/SP para o Planejamento do ano de 1998 – “As mudanças na educação e a construção da Proposta Pedagógica da Escola” explicitam o movimento do período, dialogando com a legislação:

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, recentemente promulgada, evidencia a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e às escolas. Essas medidas facilitarão o alcance de alguns objetivos, como: promover a integração do aluno na rede cultural e tecnológica da atualidade, à medida que procura oferecer condições que potencializam as capacidades individuais e disponibilizam recursos para uma escola mais eficaz (SÃO PAULO, 1998, p. 7).

¹⁶ Parte das escolas foi destinada exclusivamente a crianças de 1ª a 4ª série, parte a 5ª a 8ª séries e Ensino Médio ou somente um dos dois níveis, com objetivo de “melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos”.

¹⁷ Ensino Fundamental no período citado com oito (8) anos de duração.

¹⁸ Avaliação externa implementada na rede desde 1996.

Outro excerto interessante é o da apresentação do documento destinado ao Planejamento em 2000, vindo a confirmar o ideário de educação em curso na década de noventa:

A Secretaria de Estado da Educação – SEE desde 1995 vem investindo em múltiplas ações que se constituem em um projeto que visa a melhoria da qualidade de ensino, devendo resultar na garantia de um percurso escolar com sucesso para todos os alunos. Assim, a rede pública estadual paulista está hoje fundamentada em princípios voltados para o comprometimento com o processo de aprendizagem. Para isso, a organização da escola deve oferecer todas as condições necessárias para garantir essa aprendizagem (SÃO PAULO, 2000, s.p.).

No que tange à formação das equipes, um documento também relevante é o que explicita o PEC (Projeto de Educação Continuada) da SEE/SP, com a apresentação de Neubauer, mencionando que as “ações de capacitação” voltadas aos supervisores de ensino “buscam investir no desenvolvimento desses profissionais para que possam, de forma crítica e criativa, implementar as mudanças necessárias que garantam aos alunos uma aprendizagem bem-sucedida” (SÃO PAULO, 1997, s.p.).

Outro texto oficial que circulou pelas Diretorias de Ensino, em sua versão preliminar no ano de 2000¹⁹ foi nomeado “A construção de um novo Modelo de Supervisão”.

Até essa data, o modelo de supervisão vigente era o dos anos 70, que apresento a seguir.

Os Decretos nº 5.586/75 e nº 5.510/76

Os documentos que inicialmente marcaram o ideário legal acerca das atribuições da supervisão de ensino foram os Decretos nº 5.586/75²⁰ e nº 5.510/76²¹.

¹⁹ A versão a que tive acesso é a de 09/05/2000.

²⁰ Decreto nº 5.586/75 (Estadual)

Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

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

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

²¹ Decreto nº 7.510/76 (Estadual)

SUBSEÇÃO V

Das Delegacias de Ensino

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

I - na área curricular;

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

II - na área administrativa;

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

Ambos utilizam o termo *supervisor pedagógico* (de acordo com a LC nº 114/74), que foi posteriormente corroborado na obra coordenada por Faustini (1979), embora a LC nº 201/78 – já nomeasse o profissional como *supervisor de ensino*, e fixam suas atribuições (vide notas de rodapé).

No decreto de 1975, o supervisor pedagógico é definido como aquele que vai acompanhar, orientar, zelar pelo ensino ministrado nas instituições escolares às quais se vincula. O supervisor já vai sendo anunciado como um importante elo do sistema e a escola. O decreto de 1976 já prefigura o âmbito das esferas de atuação, como áreas: curricular e administrativa, separando pedagógico e administrativo na estrutura legal.

Faustini (1979, p. 69) mantém a expressão supervisão pedagógica, por se referir a um contexto mais abrangente de supervisão que envolve o que ela chama de equipe de supervisão da unidade escolar (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico), grupos de supervisão das Delegacias de Ensino e Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica das Divisões Regionais de Ensino ²².

Afinada, com as perspectivas colocadas pela legislação, a obra *Supervisão Pedagógica em Ação* (FAUSTINI, 1979, p. 14) dá ênfase, segundo a própria autora, “às tarefas e papéis de supervisão, com destaque às habilidades técnicas, esperando, assim, proporcionar uma perspectiva comportamental necessária à ação supervisora”.

Sob a clara influência tecnicista dos estudos norte-americanos sobre a supervisão, a obra, filiada às linhas *behavioristas* que eram cientificamente dominantes, a supervisão é

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

²² Estrutura de acordo com a legislação da época.

definida pela própria descrição de como suas atividades devem ser exercidas, mais do que em seus fundamentos epistemológicos e políticos.

O trabalho coordenado por Faustini (1979), perdurou como referência das especificações da atividade dos supervisores de ensino no sistema estadual paulista até o final da década de noventa. Nele, a função não é entendida como apenas um acréscimo à estrutura administrativa da rede, nem como uma mera mudança de nome de inspeção escolar para supervisão pedagógica, mas como “um processo dinâmico, cujo conceito também acompanha a evolução do próprio conceito de educação e das ciências pedagógicas” (p. 20) em conformidade com os pressupostos nacionais que eram regidos pela Lei nº 5692/71, como já sinalizado nesta pesquisa.

Assim complementa Faustini (1979, p. 20,21),

De um primeiro sentido de inspeção e fiscalização, mais voltado para o controle dos aspectos burocráticos da escola, as tarefas e as atividades de supervisão foram se revestindo, aos poucos, de uma feição mais técnica, mais voltada para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, e para as condições necessárias ao trabalho pedagógico. A fim de garantir a consecução dos objetivos educacionais propostos pela escola, são estabelecidos certos princípios gerais, dos quais decorre uma linha de ação que deve se adequar a uma realidade, com interesses e necessidades específicas [...]

O controle fiscalizador e imediatista da inspeção escolar, realizado por uma só pessoa, passou a ser compreendido como esforço conjunto de professores e especialistas no sentido de acompanhar a realização dos objetivos por eles propostos. De uma atividade prescritiva e estática, passou a ser um processo criativo e dinâmico, impulsionado por uma necessidade de crescimento individual e profissional, de troca de informações.

Ao ler o fragmento de Faustini, percebo um olhar otimista tanto para com as disposições legais quanto para com as possibilidades de atuação da supervisão, mas restam algumas questões: da inspeção à supervisão pedagógica que outros sentidos se estabilizaram? Alteraram-se de fato os modos de exercer a profissão de supervisor? A figura da inspeção escolar foi apagada? Entrou em cena o novo, na significação e na atuação? Que novo era este e como se constituía?

A legislação que elencou uma série de procedimentos que deveriam ser realizados pelo supervisor de ensino, de caráter técnico, cinge-se a um dos sentidos da supervisão de ensino que comumente circula pelos discursos oficiais e até sindicais, de que o supervisor é

um técnico qualitativamente preparado da rede pública estadual. Para quê? A questão política persiste e, com ela, a questão do que há de diferente, de novo e o que persiste?

De maneira geral, tanto os decreto quanto o documento de Faustini (1979), este último provido de um caráter mais de subsídio à ação, vinculado ao como fazer, constituem vozes que permaneceram até os anos noventa, com as quais a proposta de uma nova supervisão dialoga e às quais vem responder.

A constituição de um novo modelo de supervisão

Revestido do caráter de proposta para discussão, o documento de 2000 pretendia sugerir outro modelo de supervisão, atendendo os desafios da gestão pública da época, e já em sua apresentação informava ter sido originado nas discussões da Secretária da Educação, Rose Neubauer²³ com a rede, a partir dos princípios da “nova” administração que se propunha: descentralização, desconcentração, racionalidade administrativa, melhoria da qualidade do ensino básico e fortalecimento dos órgãos regionais (SÃO PAULO, 2000, p. 3 e 4).

A ideia que se colocava no documento de 2000 era a de priorizar a ação supervisora nas unidades escolares, a fim de que um trabalho coletivo se consolidasse viabilizando a autonomia da escola, no tocante ao projeto político pedagógico e na articulação com as políticas públicas.

Dentre os diferentes caminhos possíveis, a serem percorridos na construção de um novo modelo de supervisão, uma certeza fundamenta a travessia a ser feita solidariamente por todos: dirigentes regionais de ensino e supervisores devem operar de forma a construir uma equipe de trabalho coletiva que, com competência, visão política, responsabilidade e iniciativa, responda aos desafios de promover a organização de uma gestão escolar articulada em suas diferentes áreas de atuação – administrativa, financeira e pedagógica – capaz de atender com qualidade às necessidades educacionais da população paulista (SÃO PAULO, 2000, p. 5).

Em linhas gerais, a proposta considerava o supervisor de ensino como “representante do Poder Público, responsável por garantir o padrão de qualidade do ensino mantido nas

²³ Como comumente é conhecida.

escolas sob sua supervisão” (SÃO PAULO, 2000, p. 7), considerando a importância deste profissional na avaliação das escolas públicas e privadas, sendo suas funções “assessoria, acompanhamento e apoio” (idem, p. 8), visando à gestão democrática e à melhoria da qualidade das escolas.

Apresentando críticas ao modelo de supervisão vigente, o texto trazia os antecedentes históricos e legais da supervisão, tais como os já mencionados, nesta pesquisa, e a proposta de um “novo” modelo de supervisão “capaz de propiciar um trabalho comprometido com a gestão de um ensino de qualidade na escola pública, sem abrir mão do papel do Poder Público na fiscalização e avaliação institucional da escola particular” (idem, p. 10). Com base em um diagnóstico dos recursos humanos disponíveis à época e da realidade das Diretorias de Ensino, bem como se apoiando na LC nº 744, de 28/12/1993, em seu artigo 9º, alguns pressupostos foram mencionados no documento:

[...] cabe ao supervisor de ensino compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas em nível interescolar, garantir fluxo recíproco entre a unidade escolar e os órgãos centrais do sistema, orientar e determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas e pedagógicas, cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como normas emanadas das autoridades superiores (SÃO PAULO, 2000, p. 14).

O documento em análise propunha a função supervisora, a partir de dois eixos, a que se referia como função reguladora e função estimuladora. Nesta perspectiva, caberia à instância central (denominada núcleo central de supervisão, tendo supervisores de ensino alocados para desempenhar o trabalho na SEE) a função reguladora, centrada em ações voltadas à fiscalização e avaliação de qualidade. A instância regional (supervisores nas Diretorias de Ensino) seria mais voltada à função estimuladora, ou seja, ao desempenho de atividades ligadas à assessoria, ao apoio na implementação de políticas, na construção da Proposta Pedagógica e no processo ensino-aprendizagem, além de apoiar a gestão nos seus mais variados aspectos.

O “Núcleo Regional de Supervisão Educacional” que se propunha era composto da Equipe de Supervisão e da Equipe da Oficina Pedagógica²⁴, com funções articuladas e distintas. À supervisão cabia:

[...] exercer, por meio de visitas sistemáticas aos estabelecimentos de ensino, em comissões compostas por 3 supervisores, a supervisão, fiscalização e avaliação das unidades escolares, prestando necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, e realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 2000, p. 23).

O documento sugeria o trabalho organizado por setores para viabilizar o que se delegava aos profissionais. Algo que destaco na leitura deste documento é a intenção de um trabalho coletivo, na perspectiva de uma visita em grupo, conferindo com a proposta de comissões como na citação anterior.

Após os princípios elencados, o texto seguia com um item chamado de “organização do trabalho” em que enumerava o que era esperado como ação supervisora, focando em especial uma proposta de avaliação institucional da escola e encaminhamentos. Nesta proposta, cabia ao dirigente de ensino designar comissões ou supervisores para atividades específicas como autorizar e aprovar cursos, analisar documentos etc. como necessidades mais específicas do âmbito da Diretoria, enquanto à supervisão em geral a prioridade era o trabalho junto às escolas.

Com relação ao Perfil esperado deste profissional o documento pontuava (2000, p. 26):

- experiência diversificada na docência e na gestão escolar;
- compromisso com a educação pública;
- conhecimento e entendimento sobre a política educacional;
- liderança e sensibilidade no trato com as pessoas;

²⁴ Oficina Pedagógica: um dos departamentos das Diretorias de Ensino, composto por professores de diferentes níveis de ensino, diferentes áreas e disciplinas, cuja atividade básica era a orientação técnica, produção de material e pesquisas para subsidiar o processo ensino-aprendizagem que se desenvolve nas escolas. Atualmente, o nome deste departamento nas Diretorias de Ensino é Núcleo Pedagógico, nos termos do Decreto nº 57.141, de 18/07/2011, que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação.

- capacidade de trabalhar em equipe;
- competência técnica e ética profissional;

Para finalizar, a proposta de um “novo” modelo de supervisão sugeria que um supervisor fosse indicado pelo dirigente e aprovado por seus pares para assessorar o dirigente na coordenação das atividades da equipe de supervisores, enfim, havia a menção de que ao menos duas (2) visitas anuais às escolas em comissão de três (3) supervisores, estando lá de dois (2) a três (3) dias, dependendo da complexidade da escola, a fim de realizar a avaliação institucional e propor intervenções pontuais.

Esse documento não se converteu em legislação, apenas circulou para discussão e pelo que pude avaliar ao longo das análises do conjunto dos termos não se fez realidade como modo de atuação pelos profissionais que com ele interagiram quando de sua circulação. Entretanto, acredito que alguns matizes estão presentes nos documentos que se seguiram no curso do tempo.

O Comunicado, de 2002

Embora a Secretaria de Estado da Educação estivesse ainda no governo do PSDB, em abril de 2002, seu comando passou para Gabriel Benedito Issaac Chalita e uma de suas bandeiras foi a divulgação de concursos para ampliar o quadro de titulares de cargo da rede. Foi publicado, então, o Comunicado SEE (Secretaria de Estado da Educação), de 30/07/2002, no DOE (Diário Oficial do Estado), de 31/07/2002, que instruía o concurso de supervisores e dispunha sobre o perfil esperado do profissional.

O Comunicado (2002) foi estruturado de um modo um pouco diferente das legislações até aqui mencionadas, pois sua organização foi sob a forma de perguntas e respostas, com quatro (4) questões práticas:

- Quem é o Supervisor de Ensino?
- Onde e como atua o Supervisor de Ensino?
- Quais são suas responsabilidades e seus compromissos?
- Quem pode ser Supervisor de Ensino?

A primeira questão respondida colocava-o como:

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, SEE/SP, 2002).

O Comunicado (2002) respondia à segunda questão colocando o supervisor como membro de Equipe de Supervisão, compondo a estrutura regional, sendo um mediador entre as políticas públicas e a construção da identidade escolar, atuando como parte de um grupo articulado à Oficina Pedagógica e aos demais setores da diretoria, realizando estudos e pesquisas, aprendendo e ensinando, participando da construção do Plano de trabalho da Diretoria de Ensino, de forma coletiva e compartilhada, participando de Comissões Sindicantes, visando apurar possíveis ilícitos administrativos.

Quanto à sua atuação junto às escolas, o comunicado colocava a supervisão como parceira, companheira, articuladora e elemento de apoio para a formulação das propostas pedagógicas “orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redirecionando rumos” (SÃO PAULO, SEE/SP, 2002) e apoiando a participação da comunidade no processo educacional.

A terceira questão foi respondida atribuindo ao supervisor de ensino a co-responsabilidade pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, colando a ele os deveres de identificar os pontos frágeis, avaliar impactos de programas e de medidas implementados, propor alternativas de melhoria, buscar em conjunto com as equipes escolares soluções para os problemas identificados.

Ao responder à quarta questão, baseado na LC nº 836/97 – que se refere ao Plano de Carreira dos integrantes do quadro do magistério, explicitava qual a formação seria

necessária²⁵, o tempo de serviço²⁶ para ser supervisor e o que se exigia deste profissional, ou seja,

compromisso com a educação pública, conhecimento e entendimento sobre a política educacional, liderança e sensibilidade no trato com pessoas, capacidade para trabalhar em equipe, competência técnica e ética profissional. É desejável ainda, experiência diversificada do profissional na docência e na gestão escolar (SÃO PAULO, SEE/SP, 2002).

O Perfil da supervisão que se propunha termina discriminando doze (12) competências que, segundo a perspectiva do Comunicado de 2002 explicitam os quesitos enunciados. O curioso é que em 2002, com a publicação deste é possível ver o diálogo e a institucionalização não do modelo organizacional proposto no documento de 2000, em sua versão preliminar, que sugeria as instâncias central e regional de supervisão e as visitas em comissões nas escolas que não vingaram, mas dos pressupostos que o norteavam, dando a dimensão da continuidade das políticas públicas vigentes no Estado de São Paulo desde a ascensão do PSDB ao poder.

As Instruções Especiais, de 2008

Em 2008, um outro aparato legal foi estabelecido: as Instruções Especiais – SE 3, de 11/04/2008, edital do último concurso de supervisores (até a data do levantamento dos dados da pesquisa), cujo item II refere-se às atribuições da supervisão nos seguintes termos:

- 1- Analisar os indicadores educacionais das unidades escolares e da Diretoria de Ensino buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria do processo ensino-aprendizagem e da gestão das escolas e Diretoria.
- 2- Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria de Ensino.
- 3- Compatibilizar os programas e projetos das diferentes áreas no âmbito das escolas da Diretoria de Ensino.
- 4- Efetuar regularmente visitas as unidades escolares e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar, buscando, em parceria com os mesmos, as

²⁵ Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de educação.

²⁶ Ter no mínimo oito (8) anos de efetivo exercício de magistério, dos quais dois (2) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, dez (10) anos de magistério.

formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho escolar e a consolidação da identidade escolar.

- 5- Identificar as necessidades de formação continuada da Equipe Escolar das escolas estaduais, procurando, de forma articulada, subsidiar o trabalho desenvolvido pela oficina pedagógica e professores – coordenadores.
- 6- Manter as unidades escolares devidamente informadas sobre as diretrizes e orientações dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.
- 7- Acompanhar e subsidiar o diretor da escola na identificação das necessidades gerais da escola.
- 8- Acompanhar o funcionamento das escolas verificando a observância das normas legais pertinentes (SÃO PAULO, SEE/SP, 2008).

Percebo pela leitura do edital (2008), a lógica de uma supervisão mais voltada ao trabalho na relação com a escola, em detrimento de uma supervisão controladora e fiscalizadora, que supostamente seria própria da Diretoria de Ensino, embora não tenham sido suprimidas pelo documento atribuições consideradas mais “burocráticas” que continuaram, na prática, fazendo parte do seu cotidiano.

O objetivo de trazer estes documentos foi confrontar algumas concepções, bem como perceber os movimentos de continuidade, de intenções e de quebra que são sinalizados nos enunciados dos discursos oficiais, marcados pela ideologia.

É importante também dizer que durante o percurso de realização desta pesquisa foi publicado o Decreto nº 57.141/2011, que reorganiza a Secretaria da Educação e em seu artigo 72, menciona as equipes de supervisão de ensino, no tocante às suas atribuições, sem, contudo, alterar significativamente o até então apresentado nos documentos anteriormente destacados.

Sem ignorar o lastro da memória nem as intenções de ruptura e desejo de mudança, inscritos tanto nos enunciados dos textos legais quanto nos subsídios à ação, ressalto a tensão sempre presente na produção de sentidos entre o que se proclama como novo e o que permanece.

Foi no bojo destas orientações oficiais, hegemônicas, mas não homogêneas, nem harmônicas, e também mediados por elas, que os supervisores concursados em 1981, 1986, 1992, 2003 e 2008 iniciaram seu trabalho e exerceram suas atividades. Entre inúmeros processos; protocolizados diários; despachos; formações continuadas, via SEE/SP; acompanhamentos das escolas; atendendo a desejos e reclamações da população;

realizando registros de suas ações... eles vivenciaram os sentidos oficiais e outros sentidos que se instituíam em seu cotidiano. Como afirma José Martins (2008, p. 54), eles “não apenas trabalha[ram], mas vive[ram], vivencia[ram] as consequências sociais do trabalho” e perpetuaram, na escrita dos termos de visita, os sentidos que elaboraram, em resposta às prescrições, em seu trabalho efetivo.

Assim, para além do que estabelece o discurso oficial e em diálogo com ele, existe um sujeito em se fazendo, em sendo, vivendo cotidianamente o esforço de significar e materializar em suas ações este aparato de prescrições, apropriando-se de uma cultura profissional e também a produzindo, visto que “mais que a soma de produtos” a cultura é “processo de sua constante recriação, num espaço socialmente determinado” (MAGNANI, 2003, p. 26).

Com a linguagem e na linguagem, estes sujeitos anônimos convertem, nas determinações estruturais, que constituem a rede de relações sociais, políticas e econômicas em que estão imersos, as prescrições em trabalho efetivo, constituindo a supervisão, e convertem-se em supervisores constituindo uma parte de si mesmo e de suas pertencas sociais.

O trabalho, como destaca Magnani (2003, p. 29), incide em sua maneira de pensar, falar, agir e situar-se frente a outros grupos e instituições sociais. Pela escrita dos termos de visita, as leituras que estes sujeitos fazem das escolas e de si mesmos na relação com elas e com o lugar que ocupam, ganham certa visibilidade nas redes de relações de poder do sistema de ensino, produzindo efeitos de sentido.

Que sentidos são estes - foi a pergunta orientadora deste estudo, que me conduziu à leitura dos termos de visita como documentos, como “ações históricas, contraditórias e providas de materialidade” (CLOT, 2007, p. 9), que indiciam alguns dos sentidos elaborados pelos supervisores sobre sua atividade profissional em um dos espaços de sua atuação - a escola. Nos termos, os enunciados, perpetuados pela escrita refletem e refratam os discursos oficiais vinculados às políticas públicas e as questões educacionais neles em disputa.

Em interlocução com estas diretrizes e referências normativas e com a memória desta função, constituída tanto pelas ideias hegemônicas de fiscalização e controle, de gerenciamento de resultados assentado na competência técnico-burocrática, quanto pelos sentidos não hegemônicos de emancipação, superação da dicotomia entre administrativo e pedagógico, autonomia e participação nas avaliações e decisões acerca dos rumos da educação brasileira, entre outros, os supervisores de ensino paulistas²⁷ têm se qualificado e produzido sua profissionalidade. Como o têm feito? Que indícios de suas concepções sobre sua atividade e sobre a escola eles têm deixado nos termos de visita? Que indícios de sua relação com as prescrições podem ser rastreados nesta produção profissional, que se reveste de um caráter documental?

Na parte seguinte, apresento as aproximações com os termos de visita, material de análise eleito para responder às minhas indagações, bem como dialogo com a história, a conjuntura política e os documentos que nortearam o exercício da função.

²⁷ A diferença de constituição da supervisão de ensino paulista, como supervisão de sistema, com relação a outros estados e/ou municípios é um aspecto relevante, como foi questionado no exame de qualificação, mas demandaria um estudo mais aprofundado, implicando no cotejamento de produções intelectuais em educação acerca da história deste profissional em particular e de textos jurídicos dos diversos estados e municípios do Brasil.

IV – LEITURAS DE TERMOS DE VISITA DA SUPERVISÃO DE ENSINO

O encontro com os termos e com alguns sentidos da supervisão de ensino

[...] ²⁸

- Alguém esqueceu uma câmera.
- Eu esqueci!
- É sua?
- Sim é. Ela é minha há muito tempo.
- Não sabia que fotografava?
- É um hobby. Só gasto cinco minutos com ele, todos os dias. Todo dia. Faça chuva ou sol, granizo ou neve. Como o carteiro.
- Você não é só o cara atrás da registradora.
- É o que as pessoas veem. Não é necessariamente o que sou.

[...]

- São todas iguais...
- Mais de 4000 fotos do mesmo lugar. Rua 3 com a 7ª Avenida. Quatro mil (4000) dias sob qualquer tempo. Por isso não tiro férias. Preciso estar lá, todas as manhãs, no mesmo local, na mesma hora.
- Nunca vi nada igual.
- É o meu projeto. É o trabalho de minha vida.
- Incrível, mas não sei se entendi. O que lhe inspirou a fazer esse projeto?
- Não sei. Foi uma ideia que tive. É a minha esquina. Nessa pequena parte do mundo também acontecem coisas. Como em qualquer lugar. É o registro do meu canto.
- É espantoso!
- Vá mais devagar, ou não entenderá.
- Como assim?
- Está correndo. Mal vê as fotos.
- São todas iguais.
- São iguais, mas uma é diferente da outra. Temos manhãs claras, escuras. A luz do verão. A luz do outono. Dias da semana. Finais de semana. Pessoas de casaco e galochas. Pessoas de camiseta e bermuda. Há pessoas que pouco aparecem. Às vezes, elas se tornam as habituais e as habituais somem. A terra gira em torno do sol... e todo dia o sol atinge a terra de um ângulo diferente.
- Mais devagar?
- É o que recomendo. Sabe como é, amanhã, amanhã. O tempo mantém seu ritmo.

[...]

²⁸ Transcrição de trechos da película: CORTINA de Fumaça. Direção: Wayne Wang. Produção: NDF/EURO SPACE e PETER NEWMAN/INTERAL. Intérpretes: William Hurt, Harvey Keitel e outros. Roteiro: Paul Auster. Música: Rachel Portman. Los Angeles: Miramax Filmes, 1995. Fita de vídeo (108 min), 1 VHS, color. , legendado, Tradução de Smoke.

Cortina de fumaça²⁹

Sons de crianças no parque, de batuque, de trem, de locutor esportivo: sons da cidade misturam-se. A imagem de um trem atravessando a metrópole. O cotidiano apresenta-se...

É verão, em 1990, no Brooklyn, Nova Iorque. Homens discutem no interior de uma tabacaria sobre beisebol. Auggie Wren, o dono da tabacaria, arruma os charutos e cigarros – não participa da conversa. Paul entra na tabacaria, pede dois charutos e um isqueiro e é informado por Auggie que estavam em uma discussão filosófica sobre mulheres e charutos. Paul diz que o assunto não é novo, que vem desde o tempo da rainha Elisabeth. A atenção se volta para ele que situa historicamente a entrada do cigarro na Inglaterra.

Uma tela escura, a palavra Smoke e abaixo título do filme em português - Cortina de Fumaça

Ainda na tabacaria, na ausência de Paul, Auggie conta aos outros homens que Paul Benjamin era escritor/romancista, mas que não produzia nada, nos últimos tempos, por estar sob efeito da perda da esposa, morta no tiroteio do assalto ao banco acontecido nas proximidades da loja. No dia, Ellen, a esposa de Paul, grávida de cinco meses estivera lá para comprar charutos para ele. Ela e o bebê morreram. Durante a conversa, um garoto furta a loja e Auggie sai em disparada atrás dele.

Paul segue com os charutos pela rua e distraído, quase é atropelado, mas é salvo por Rashid, um jovem negro.

Uma tela escura, um som de tiro ao fundo e a escrita: 1. Paul

Rashid, que estava perdido, salva a vida de Paul, também perdido. Paul quer agradecer, oferece um café, abrigo, permite a entrada de Rashid em sua vida. Rashid aceita somente uma limonada e o endereço de Paul.

²⁹ Referências da película na nota 28.

Pela tabacaria transitam diferentes pessoas diariamente, negociações acontecem, planos de lucro futuro pelo consumo de charutos e de cigarros provenientes de diferentes lugares. Nem tudo parece lícito.

À noite, Auggie está baixando a porta, fechando o expediente quando Paul pede para comprar charutos, Auggie reabre, acende as luzes e eles entram. Sobre o balcão uma máquina fotográfica chama atenção de Paul que pergunta se fora esquecida. Auggie afirma ser sua e o diálogo transcrito como epígrafe desta parte da tese acontece.

Já não estão mais vivendo uma relação comercial, são dois homens compartilhando charutos, bebidas, fotografias, segredos... são amigos. No movimento do virar de páginas do álbum de fotografias, imagens em preto e branco vão surgindo até que Paul, seguindo a orientação de Auggie de observar mais lentamente e com mais atenção vê Ellen, sua esposa e se permite chorar diante da fotografia. Não são fotos iguais.

No dia seguinte, Auggie está a postos, no horário costumeiro, com a máquina fotográfica sobre o suporte e o disparador preparado, olha o relógio e fotografa a mesma esquina, marcando em um papel que tira do bolso o número da fotografia.

Paul está em casa, no escritório datilografando, quando é interrompido pela campainha – é Rashid Cole que vem para hospedar-se por duas noites. Suas vidas distintas e com barreiras raciais, culturais e sociais parecem ali se encontrar, mas seus lugares no mesmo lugar – o apartamento – são distintos: Rashid dorme no chão do escritório e é acordado por Paul que cedo precisa retomar o trabalho. Na sala, na estante de livros Rashid esconde um pacote. Passado o tempo, as duas noites, Paul pede que Rashid vá embora.

Uma tela escura, o datilografar como som e a escrita: 2. Rashid

Paul está escrevendo, novamente é interrompido pela campainha, é uma mulher à procura de seu sobrinho Thomas Jefferson Cole. Paul percebe que Thomas é Rashid. Rashid vivia com os tios desde bebê, estudava no Brooklyn, sua mãe morrera e o pai não o via há doze (12) anos. Recentemente soubera que este estava trabalhando em um posto à beira da estrada.

Diante de um posto, uma oficina, Cyrus Cole, pai de Rashid, trabalha consertando um carro. Do outro lado da pista, Rashid à espreita, observa Cyrus e desenha, com perfeição, o posto. A persistência do olhar de Rashid incomoda Cyrus que se dirige grosseiramente a ele. Ele responde com dureza, não desejando ser tratado como ladrão. O pai não o reconhece, desqualifica seu desenho sem mesmo ver. Rashid propõe trabalhar para Cyrus, que se mostra pobre e vulnerável, fechado para o outro.

Auggie está na tabacaria, entra uma mulher. Não é uma freguesa: é Ruby, que retorna após dezoito (18) anos e meio. Ruby tem uma venda no olho esquerdo. Há diálogo ríspido, rude e irônico entre ela e Auggie. Eles foram amantes e ela vem de Pittsburg para falar-lhe em particular. Auggie pede que o funcionário saia e que se feche momentaneamente a tabacaria. A sós, fumando, Ruby pede ajuda para a filha deles – Felicity, de 18 anos, viciada em crack, grávida de cinco meses e morando em um cortiço com seu companheiro Chico. Auggie reage, nega a existência da suposta filha, pois nunca soubera dela, traz à tona os momentos horríveis passados com Ruby, enquanto ela insiste nos bons momentos e se humilha pedindo ajuda, que é recusada.

Rashid não se cansa, continua observando Cyrus e o vence, ele lhe dá o emprego, pedindo que arrume uma sala. A relação, patrão e empregado, começa a estabelecer-se. Rashid apresenta-se como Paul Benjamin, pergunta por que Cyrus tem um braço mecânico e ele narra a chance que Deus lhe deu de continuar a viver e de ser melhor. Fala do acidente em que a mãe de Rashid foi morta. Conversam como pai e filho sem que Cyrus saiba.

Paul escreve em seu apartamento, Rashid limpa e organiza o espaço quando chegam a companheira atual de Cyrus e o meio irmão de Rashid para buscar seu pai. Rashid observa-os como que sonhando para si aquela possibilidade. Há ternura na cena.

Rashid passa o desenho pelo vão da porta da sala arrumada, retorna à casa de Paul com uma televisão usada, dizendo que comprou em uma liquidação e lhe dá de presente. Paul o deixa ficar lá novamente, fala da conversa com a tia dele, chama-o de Thomas e ele assume que está com problemas com outros garotos, delinquentes, por testemunhar um roubo. Paul e Rashid fumam e assistem TV.

Uma tela escura, o barulho da torneira e a escrita: 3. Ruby

Auggie está na rua, Ruby passa de carro e insiste que ele a acompanhe até a casa de Felicity, pois ela queria conhecê-lo. Ele cede. Auggie e Ruby chegam ao cortiço sujo, úmido e com paredes descascando. Vulgar também é a aparência de Felicity que os hostiliza, expõe a miséria humana, está cansada, suja, com olheiras. Ela não quer saber de mãe e de pai, não quer ajuda, diz que fez um aborto, no dia anterior, agride-os e os expulsa de sua vida. Quando fica só – rancor e amargura convertem-se em lágrimas.

Rashid e Paul conversam, Paul conta uma história de pai e filho, Rashid diz ser seu aniversário. Em uma livraria, comprando livros, eles dialogam com April, a atendente, que reconhece Paul como escritor e é convidada a sair com eles. Divertem-se em um bar, quando Auggie e Violet os encontram, apresentam-se, Paul pede a Auggie um emprego temporário para o garoto.

Manhã seguinte: Rashid e o outro funcionário da *Brooklyn Cigar CO.* varrem a calçada, pessoas transitam.

No apartamento de Paul, ele e Rashid conversam sobre Bakhtin, escritor russo, que em Leningrado, em 1942, queimou a única cópia de um manuscrito em que trabalhara dez (10) anos, usando as folhas escritas para fazer um cigarro. Diante da dúvida de Rashid de que a história não seria verdadeira, Paul vai pegar o livro e descobre o pacote escondido por Rashid, na primeira noite, em que estivera em sua casa. Ao inquiri-lo descobre que ali havia seis mil (\$6000) dólares, que Rashid roubara dos garotos delinquentes. De acordo com a lógica de Rashid, o dinheiro fora primeiro roubado pelos outros garotos e ali estaria seu futuro. Paul irrita-se, prevê problemas, quer que devolva. Entretanto, Rashid diz que o dinheiro é seu futuro.

Rashid está limpando o chão e Auggie vai sair, está todo arrumado, pede que Rashid cuide do caixa. Rashid coloca o balde para encher, na pia, e distrai-se com música e revistas, não percebendo que a água vaza e molha os charutos. Quando Auggie chega com os clientes, percebe que perdeu o investimento.

À noite, em um bar, Paul e Rashid encontram-se com Auggie. Paul tenta desculpar-se, fala da tristeza de Rashid. Auggie diz estar falido, conta que levou três anos para juntar cinco mil (\$5000). Paul é o mediador e Rashid entrega a Auggie o valor perdido.

Paul, em seu apartamento, apanha dos garotos que procuram por Rashid e pelo dinheiro. Rashid vê pela janela e sai correndo.

Auggie está na tabacaria e Paul vai até lá. Surpreende-se de vê-lo machucado e ele diz que só escapou porque a polícia chegou. Ninguém sabe de Rashid.

Paul trabalha com dificuldades e vê o jogo de beisebol pela TV. Auggie e Ruby estão conversando pela rua, falando de Felicity. Auggie dá cinco (\$5000) mil dólares para ajudar Ruby porque os negócios vão bem e pergunta se Felicity é mesmo sua filha. Ruby diz que há cinquenta por cento de chance de ser, mas não sabe.

Uma tela escura, o telefone toca e a escrita: 4. Cyrus

O apartamento de Paul está vazio. Auggie cola fotos no álbum ao som de uma música alta, o telefone toca. Cyrus e a família vão ao posto, no domingo, para um piquenique com Rashid.

Um lindo carro dirige-se ao posto, estaciona, Rashid quer atendê-los, mas não consegue evitar a aproximação de Cyrus. Paul e Auggie contam que Rashid é filho de Cyrus. Há violência e muita dor em cena, pai e filho choram, Auggie não consegue impedir que se atraiquem, lutem. A vida deles, a separação, o amor e o medo... tudo em jogo. Ao redor da mesa Cyrus, a companheira com o menino (meio irmão de Rashid) no colo, Rashid e Paul. Auggie está na espreguiçadeira ao lado – deitado. Todos em silêncio entreolham-se. Rashid passa a mão na cabeça o irmão. Não há o que dizer, há somente gestos e música.

A mesma cena do trem cortando a metrópole, cimento e construções ao fundo, pouco verde, movimento de carros, música. A vida segue.

A tela escura, a música e a escrita: 5. Auggie

Novamente na tabacaria, homens conversam sobre o cotidiano. Paul entra e pede apenas uma caixa de charutos porque está diminuindo o fumo. Paul comenta com Auggie

que o trabalho vai bem e que havia recebido um convite do *New York Times* para escrever uma história de natal em quatro dias. Pergunta se Auggie conhece alguma história interessante e ele responde que conhece centenas. Auggie pede um almoço em troca da melhor história e, de sobra, a que ia contar era verdadeira.

Almoçando, Auggie lembra-se do dia em que Paul lhe perguntou sobre como começou a fotografar e a história era sobre isto. Conta que:

Era verão, em 1976, quando um garoto furtou revistas, na tabacaria, correu atrás dele e, durante a perseguição viu cair a sua carteira. Pegou a carteira e percebeu que se tratava de um garoto pobre – chamado Roger. Na carteira havia um endereço e umas fotografias. Não deu queixa à polícia, sentiu pena, esqueceu...

Até que na véspera de natal, em um dia muito frio, sozinho, em casa, sentindo pena de si mesmo, resolveu fazer uma boa ação, pegou a carteira e foi até o endereço. Bateu à porta e uma senhora cega atendeu, vovó Ethel, que o confundiu com o neto Roger, deixou que ele entrasse. Ele fingiu ser seu neto e ela fingiu que não percebeu que ele não era o neto, o que a deixou feliz. Conversaram, divertiram-se, ele comprou uma ceia, comeram, beberam vinho, e, quando ele foi ao banheiro, viu seis ou sete câmeras fotográficas 35 mm. Decidiu pegar uma delas e quando retornou à sala vovó Ethel dormia, ele arrumou a cozinha e saiu tendo “roubado” sua primeira e única máquina fotográfica.

Paul reconhece o talento de Auggie, Auggie reconhece estar diante de um amigo e, ao som de *Innocent when you dream*, interpretada por Tom Waits, as cenas em preto e branco repetem ao expectador a história contada e remetem ao mote do filme de que “a melhor história de todas é a história da vida” (Paul Auster).

Por que trazer esta transcrição como epígrafe desta parte da tese e por que compartilhar este filme com o leitor?

Porque como Paul, diante das quatro mil (4000) fotografias tiradas por Auggie, em meus primeiros contatos com os cento e setenta e nove (179) termos escritos pelos trinta e dois (32) supervisores de ensino que passaram pela escola escolhida para análise, nos treze (13) anos pesquisados, experimentei a sensação de que eram todos iguais.

Como Auggie, a cada dia se colocava a postos, no horário costumeiro, com a máquina fotográfica sobre o suporte e o disparador preparado, olhava o relógio e fotografava a mesma esquina, também os supervisores, pareceram-me de início, abordar a escola a partir sempre de um mesmo enquadramento - o da linguagem objetiva e impessoal do relatório administrativo.

Meus primeiros encontros com os termos de visita e as primeiras leituras que deles fiz foram nomeados como “cerimônias de apropriação”. Nelas, apreendi as recorrências no modo como os termos eram organizados, os temas que eram neles abordados e aspectos relativos à sua extensão e forma.

Conforme os lia, porém, mais devagar, como sugerido por Auggie, identificando sua opção temático-conteudística (o quê?), buscando apreender como o locutor constituiu seu enunciado, de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?), em um momento histórico (quando?), movido por necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando produzir certos efeitos sobre o leitor (para quem?), fui-me dando conta de que continham trabalho e marcas de individuação nem sempre fáceis de enxergar nos acontecimentos corriqueiros a que remetiam.

Em sua cotidianidade, os termos de visita não eram textos grandiosos, não abordavam acontecimentos inusitados, nem eram sempre bem escritos. Não passavam de vestígios miúdos de manhãs claras ou escuras, de pessoas e problemas comuns, do tempo mantendo seu ritmo. Mas diziam desse tempo e dos sujeitos que nele se constituíram, constituindo-o.

Em relação mais demorada com os termos, de fato os re-encontrei e percebi diferenças nas semelhanças, especificidades nas regularidades. Reconheci ângulos diferentes

em termos que foram escritos em um mesmo momento histórico, mediados por discursos oficiais comuns e pelas mesmas políticas públicas vigentes.

“A pluralidade dos modos de estruturação deve ser levada a sério”, conforme destaca Possenti (1988, p.156), pois “não está dito em lugar nenhum que haja um só modo de representar um fenômeno numa linguagem estruturada” (idem).

A esta leitura mais atenta às singularidades, dei o nome de “estilos no gênero”.

Um e outro modos de ler definiram o modo como organizei a exposição de meu diálogo com os termos de visita: o das recorrências apreendidas nas primeiras leituras e o das singularidades encontradas na leitura demorada.

Dentro de cada um destes modos de ler, destaquei temáticas que foram surgindo como caracterizadoras da dimensão genérica da atividade dos supervisores, tais como: sua relação com o universo das práticas e dos discursos jurídicos; a tensão entre pedagógico e administrativo no exercício da função; o colocar-se com a escola ou sobre a escola, como modos de viver a atividade supervisora; as sutis fronteiras entre o que se diz e o que não se diz e os limites e possibilidades de sua atividade mediadora.

1 . CERIMÔNIAS DE APROPRIAÇÃO

Nomeei os meus primeiros contatos com os termos como cerimônias de apropriação³⁰ por três razões. A primeira delas é a ideia de cerimônia do ato de ler que remete ao contato físico, principalmente visual, do leitor com a materialidade dos textos. Materialidade fora da qual, como lembra Roger Chartier (1991), não há texto, uma vez que o suporte lhe permite ser registrado e lido.

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor (CHARTIER, 1991, p. 182).

A segunda é a própria ideia de apropriação no sentido de tomar para si, tornar próprio que remete a uma bela imagem de Michel de Certeau (2003) acerca da prática de leitura como “caça furtiva” (CUNHA, 1999, p. 53), para se referir às recepções variadas que se produzem na interação leitor-texto.

Como terceira razão está apropriação que os supervisores de ensino fazem dos rituais, em especial deste ritual que é o movimento de lavrar o termo de visita ao final do trabalho realizado na escola.

Primeiras impressões

Abertos os Livros de termos de visitas em análise, a primeira coisa que me chamou a atenção foi o fato de que, até meados de 2005, os termos eram manuscritos. A partir desta data, muitos termos, digitados em formato Word, foram impressos e colados nos livros. No conjunto, são cento e dezesseis (116) os termos manuscritos e sessenta e três (63) os impressos.

Em seguida, prestei atenção no modo como eram organizados. Manuscritos ou impressos, os termos, usualmente, iniciam com aquilo que chamamos, no espaço escolar, de

³⁰ Registro que tomei emprestada parte do título criado por Maria Teresa Santos Cunha para um dos capítulos de seu livro “Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly”.

cabeçalho e há pouca variação entre eles neste quesito. De maneira geral, os cabeçalhos trazem dados como: Delegacia de Ensino “Prof. João Teixeira de Lara” e, a partir de 1999, Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba (T15); o nome da escola, inicialmente chamada EEPG (Escola Estadual de Primeiro Grau) e a partir de 1999 EE (Escola Estadual) como está até hoje; município e data. Alguns indicam o período em que foi realizada a visita.

Em todos aparece o item atendimento, no qual o supervisor registra quem é o profissional da instituição escolar que o recebe e o atende em sua estada na escola. Em alguns termos, este item faz parte do cabeçalho, em outros ele é o primeiro tópico do termo, aparecendo logo após o título que, de maneira geral, é centralizado na folha e escrito com letras maiúsculas: Termo de Visita.

Todos os supervisores apresentam, então, os assuntos tratados no documento. Em alguns termos os assuntos tratados são dispostos na forma de itens, em outros esses itens são numerados, mas há também os textos corridos, em que os assuntos tratados vão sendo apresentados na estrutura de parágrafos.

Do que tratam os termos de visita? Na tentativa de dar ao leitor uma ideia de conjunto, agrupei os temas tratados em itens, são eles:

- **Infraestrutura:** avaliação de ambientes e visitas a diferentes espaços (salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática); avaliação da conservação e adequação do prédio às finalidades de uso; avaliação das propostas de ações de melhoria, manutenção do prédio e seus equipamentos e reformas etc.; destaque para reformas e melhorias empreendidas; relação e convênios com FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação)³¹; sugestão de medidas para conservação do patrimônio; mutirão trato na escola³²; consumo de água e eletricidade; sugestão de parceria com a Prefeitura Municipal para melhorar as condições do entorno da escola.

³¹ Órgão vinculado à SEE/SP, responsável por construir, reformar, adequar e abastecer as escolas da rede.

³² No início do ano, refere-se a um recurso que a escola recebe para embelezamento.

- **Demanda da escola:** atendimento para o ano letivo em questão ou subsequente; verificação de Quadro Escolar ³³; acompanhamento de matrículas de alunos; frequência de alunos no noturno por idade; composição de classes do noturno.
- **Formação continuada:** Circuito Gestão³⁴, *Letra e Vida*³⁵; Progestão³⁶ (Programa de capacitação a distância para gestores escolares) – orientações; Ler e Escrever³⁷.
- **Projetos:** “escola nas férias”; recuperação paralela; “volta à escola” (resgate de alunos evadidos); “avaliação postural e habilidades motoras”; classes de aceleração; trabalho com *portfolio*; acompanhamento de projetos junto aos alunos em visita às salas de aula; “escola da família”; visita de professores ingleses.
- **Cotidiano escolar:** verificação de prontuários de alunos concluintes; patrimônio; prontuário de professores, com solicitação de providências relativas à falta de documentos (registro MEC); acompanhamento do trabalho da equipe escolar com relação ao uso de recursos públicos (DMPP - Despesa Miúda de Pronto Pagamento³⁸, QESE - Quota Parte Estadual do Salário Educação); divulgação e orientações sobre legislação e comunicados em geral; cobranças de documentos; preenchimento de fichas informativas sobre horário de direção e período de férias; orientações sobre preenchimento de Históricos Escolares de alunos; cessão de prédio escolar; verificação e orientações sobre Livro Ponto; rotinas administrativas da SEE/SP após conexão *on line*; contratações via APM (Associação de Pais e Mestres)/FDE; orientações sobre atribuição de aulas; explicação de como a escola deve proceder no caso de ordem judicial; devolução de documentos e orientações para correção; diretrizes emanadas da Diretoria de Ensino (ocorrências que a direção deverá evitar no cotidiano de seu trabalho); informações a que a DE (Diretoria de Ensino) tem ciência por comunicação da escola; orientações sobre questões relativas à violência e furto na escola; problemas com

³³ Também conhecido na rede como Quadro 1 – em que se registra a distribuição de classes da escola de acordo com o atendimento das turmas e turnos.

³⁴ Programa de formação realizado nos anos de 2000 e 2001 pela SEE/SP para gestores escolares (diretor, vice e professor coordenador).

³⁵ Programa de formação continuada para professoras do Ciclo I – anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização e no letramento.

³⁶ Programa vinculado ao CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e realizado pela SEE/SP nos anos de 2006 e 2007, no caso da Diretoria de Piracicaba, tendo os supervisores como tutores.

³⁷ Programa de formação de docentes do Ciclo I e de desenvolvimento de material destinado aos alunos.

³⁸ Recurso público destinado à compra de materiais de consumo (pouca quantidade) e pequenos serviços.

docentes; vista de trabalhos de alunos; acompanhamento de atendimento de pais de alunos com problemas de disciplina; recomendações à direção de como registrar ocorrências disciplinares; HTPC – horário, acompanhamento, participação, avaliação junto aos docentes, análise de pautas, sugestão de livros/textos; orientações sobre Plano de Gestão, Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e síntese de diagnóstico avaliativo da escola; consulta ao CELP (Centro de Estudo e Legislação de Pessoal)/DRHU (Departamento de Recursos Humanos) sobre formação pedagógica de docentes; compartilha com a direção queixas provenientes dos plantões³⁹; contato com a equipe escolar em geral; relação escola/conselho tutelar; queixas da direção em relação ao corpo docente; sugestão de procedimentos para minimizar problemas; participação em planejamento; análise de licitações; solicitação de anexos Plano de Gestão (Calendários, Quadros Curriculares, Horário Administrativo - diretor e vice, Horário de HTPC e do Professor Coordenador); comentários sobre o dia-a-dia da escola (festa junina); avaliação da merenda (preenchimento de fichas – controle sazonal); falta de professores; visita de ATP (Assistente técnico-pedagógico)⁴⁰ junto com a supervisão; solicitação de providências no caso de erros ou falta de documentos e validação de concluintes no sistema GDAE (Gestão Dinâmica da Administração Escolar)⁴¹; zeladoria; orientações sobre atividade extraclasse; grêmio estudantil; divulgação de eventos locais (simpósios, cursos etc.); pesquisas de satisfação junto aos alunos sobre o andamento da escola; problemas com contratação de funcionários por empresa terceirizada; ingresso de docentes; sistema PRODESP (Empresa de tecnologia da informação do Estado de São Paulo)⁴²; plano de gastos (PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola⁴³); orientações sobre recuperação de ciclo; verificação de balancetes APM; conversa com professores; PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); Prêmio Nacional de

³⁹ Uma vez por semana, há um período de cinco (5) horas em que o supervisor fica de plantão na Diretoria de Ensino.

⁴⁰ Função de acordo com a legislação em vigor à época da escrita do termo – vinculada à Oficina Pedagógica, atualmente Núcleo Pedagógico, substituída na legislação atual pelo PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), nos termos do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

⁴¹ Portal operacional desenvolvido em ambiente internet, visando à integração das informações da unidade escolar com os órgãos regionais e centrais da SEE/SP. Criado em 2002, de acordo com a Resolução – SE nº 107, de 25/06/2002.

⁴² Responsável por todos os dados da rede.

⁴³ Proveniente do governo federal.

Referência em Gestão Escolar – divulgação e convite para a escola participar; orientações sobre cantina escolar; orientações para os professores de como conduzir o trabalho; discussão sobre medidas punitivas; verificação de atas; orientações sobre a relação escola/imprensa; acompanhamento de recuperação paralela; reposição de aulas; atendimento de pais e direção para retorno de aluno à escola; repreensão à escola por inadequação de procedimentos; cobrança de documentos; acompanhamento de preparação para início do ano letivo; avaliação de alunos das classes de educação especial; divulgação de exame supletivo; avaliação para transformar salas especiais em salas de recurso; evasão escolar; análise de prontuários de docentes e sugestões para a organização destes; orienta convalidação de estudos de alunos; baixas em kits escolares, livros didáticos e materiais que a escola recebe; escolha de professor coordenador; informação sobre furto de equipamentos; condições climáticas que interferem nas atividades de Educação Física; conversa com professores e coordenação por segmento (Ciclo I); padronização de procedimentos (reúne, na escola, representantes de todas as escolas do setor); atendimento a despacho do dirigente sobre problema na escola; averiguação de denúncias anônimas; solicita atenção da equipe escolar quanto a redes, comunicados e Diário Oficial; medidas preventivas e orientações sobre reposição de aulas em virtude da “gripe suína”; acompanhamento do PIC (Programa Intensivo no Ciclo)⁴⁴; acompanhamento de recebimento dos cadernos dos alunos⁴⁵.

- **Avaliação:** resultados de bimestre; resultados do SARESP; vista de fichas individuais de avaliação periódica de alunos; dados de evasão e transferência, gráficos e planilhas de resultados; vista de fichas de avaliação de estudos realizados nas férias escolares; planilha com índice de promoção, retenção e evasão do ano de 1998; dados de frequência e rendimento escolar para subsidiar processo ensino/aprendizagem; quadros de rendimento semestrais dos alunos; diretrizes ao Conselho de Classe/Série sobre promoção, retenção e recuperação de férias com base no livreto “Organização do Ensino na Rede Estadual”⁴⁶;

⁴⁴ Faz parte da proposta do *Ler e Escrever*.

⁴⁵ A partir de 2009, na perspectiva de um currículo comum, a rede passa a trabalhar com material (cadernos) junto aos alunos.

⁴⁶ SÃO PAULO (Estado). **A Organização do Ensino na Rede Estadual:** orientação para as escolas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP, 1998.

acompanhamento do SARESP; aplicação de Prova Brasil; solicitação de preparo de gráficos e relatórios dos resultados educacionais; fluxo/IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo); avaliação institucional; recondução de professor coordenador.

- **Relação com sindicato:** acompanhamento de eleições APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo); acompanhamento de paralisações.

Como Paul, que folheando os álbuns de fotografias de Augie, pôde saber da história da sua esquina, daquela pequena parte do mundo onde aconteciam coisas, eu também encontrei, nos termos de visita, as marcas da vida da escola e parte de sua história – aquela que foi escrita por seus supervisores.

Os termos me permitiram saber de acontecimentos inusitados, como da visita de professores ingleses, da mudança nas rotinas administrativas da SEE/SP após conexão *on line*; das contratações via APM/FDE, da relação da escola com o conselho tutelar; das queixas da direção em relação ao corpo docente, da sugestão de procedimentos para minimizar problemas; dos problemas com contratação de funcionários por empresa terceirizada, do atendimento de pais e direção para o retorno de um aluno à escola; da transformação das salas especiais em salas de recurso, das medidas preventivas e orientações sobre reposição de aulas em virtude da “gripe suína”; do acompanhamento do SARESP e aplicação de Prova Brasil, da solicitação de preparo de gráficos e relatórios dos resultados educacionais. Pequenos acontecimentos e efeitos das políticas vigentes, que deixaram marcas no funcionamento cotidiano da escola e nas experiências dos sujeitos que passaram por ela.

Quanto à extensão dos termos de visita, no montante pesquisado, a maioria deles tem de uma página a duas. Há termos de meia página e apenas um, mais extenso (T10), em comparação aos demais, que tem três folhas.

Fiquei me perguntando se a extensão dos termos teria relação com o momento da visita em que eles são redigidos, uma vez que isto se dá ao final da visita, sendo necessária uma síntese dos assuntos tratados. Tais condições de produção me levaram a supor que elas explicariam a predominância de termos menos extensos.

Outra pergunta que me ocorreu foi a de uma possível relação entre a extensão dos termos e a frequência das visitas dos supervisores à escola. Tal pergunta nasceu da

constatação de que o supervisor, autor do termo mais extenso, fez apenas duas visitas à escola no período de 1998 a 2000, e redigiu termos mais longos. Em contrapartida, os termos do S12 são curtos, escritos de forma sintética, mas suas visitas foram muito constantes nos anos em que esteve na escola (1999 e 2000), período em que a presença da supervisão de sistema na escola não era tão comum, dado apreendido na amostra a que tive acesso e que indica, salvaguardadas as características pessoais, que a estada na escola tornou-se mais constante após 2003. Os S24 (2004 e 2005) e S29 (2009 e 2010) têm uma média de vinte (20) visitas/ano, o que é um número de visitas bastante significativo no período de acompanhamento da escola.

Outro aspecto interessante apreendido no contato inicial com os termos foi o fato de que até 2003 muitas as visitas foram realizadas por comissões de dois ou três supervisores, passando a acontecer de forma predominantemente individual após este período, o que corresponde ao ideário de trabalho coletivo defendido nos documentos orientadores do trabalho da supervisão do período anterior, comentados na parte desta pesquisa que os descreve, a saber: *Supervisão pedagógica em ação*, de Faustini (1979) e *A construção de novo modelo de supervisão* (2000).

Nas visitas das Comissões, os temas tratados foram: recursos impetrados contra os resultados finais da avaliação do rendimento escolar de alunos; educação especial; verificação de prontuário de docente; retificação de procedimentos de atribuição; apuração preliminar⁴⁷.

Em alguns termos, os supervisores fazem elogios à escola e sua equipe e dirigem-lhes saudações, como os exemplificados a seguir: *Tudo em ordem* (T6); *Parabéns pela organização* (T1); *agradecimentos pelo empenho, em especial à direção ‘mola mestra’ desta casa* (T8); *Organização e qualidade; grande preocupação da equipe escolar em desenvolver, nas salas, o ambiente de estimulação da aprendizagem* (T10); *Parabéns à diretora e sua equipe* (T15); *A escola trabalha com uma clientela carente e os trata com o carinho e a dedicação necessárias. Parabéns aos professores e à direção* (T38); *A escola construiu uma linda ponte na entrada administrativa, que valoriza ainda mais o ambiente limpo e ordenado que a caracteriza* (T41);

⁴⁷ Procedimento realizado por comissão de supervisores a fim de apurar possíveis irregularidades e verificar se o fato é arquivado ou encaminhado à SEE para abertura de processo administrativo/disciplinar.

Parabéns! Parabéns! Parabéns! e obrigado por permitirem que nossos alunos vissem que quando há vontade, nada é impossível (T47); Parabéns pelo início de trabalho. Necessário conhecimento e amor (T50); Observamos que a escola desenvolve excelente trabalho pedagógico, sendo uma escola alegre (T72); Parabenizamos a equipe escolar pelo preparo e dedicação demonstrados (T80); Parabéns à equipe pelo trabalho, permaneçam firmes nos propósitos, acompanhamento e avaliação (T100); Que o amor, o idealismo e o entusiasmo continuem a ter espaço no coração desta equipe (T10); Boas vindas à nova diretora com desejos de um trabalho profícuo e feliz (T94); Cumprimos a todos pelo empenho em construir uma escola acolhedora e desejamos que esse esforço resulte num ano letivo de sucesso escolar e profissional (T113).

Todos os termos finalizam com a data (em alguns, os supervisores utilizam a expressão *data supra*, outros mencionam no termo de visita: “*Nada mais a registrar, lavramos e assinamos o presente Termo*” (T169).), assinaturas e carimbos de diretor, vice, secretário – representante da equipe escolar e do supervisor.

Em todo o material analisado, somente quatro (4) termos foram redigidos em papel timbrado da Delegacia/Diretoria de Ensino para este fim (exemplo: T9, de 11/03/1998).

A forma e suas relações com o jurídico

Apesar das regularidades apreendidas nas cerimônias de apropriação, os termos de visita, elaborados desde os tempos da inspeção de ensino, não têm uma normatização relativa ao modo como devem ser elaborados, de que partes seriam compostos, sendo aprendidos por aqueles que se iniciam na função na urgência do fazer, pela leitura e imitação daqueles que os fizeram antes.

Embora em alguns momentos, tenha havido apontamento legal da existência do termo como no Decreto nº 5.586/75 que, em seu item XI, destacava como uma das atribuições dos supervisores de ensino “apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção”, não há uma determinação relativa a sua estruturação. Também nos documentos de orientação que circulavam pelas formações

continuadas, encontram-se referências à necessidade de termos de acompanhamento, mas não às maneiras de fazê-los.

Os modos como se apresentam foram se legitimando por força da escrita fixada e imitada pelas gerações de inspetores e de supervisores de ensino. Em certo sentido, pode-se dizer que os próprios termos têm formado os supervisores, têm os instruído em relação a algumas de suas práticas.

Eu mesma fui aprendendo a redigir os termos na urgência de elaborá-los ao final das visitas. Folhee os Livros de termos de visita, li termos escritos pelos que os fizeram antes de mim, segui orientações daqueles que já estavam o cargo há mais tempo. Nessa condição, reconheço que ao produzir a escrita como trabalho, dentro da atividade, em tempo e lugar reais, não me ative a seus sentidos dentro do contexto mais amplo das relações em que a elaboração do termo de visita está implicada e, menos ainda, refleti sobre os registros feitos, como me propus a fazer na condição de pesquisadora.

Essa memória impessoal, feita de maneiras de se comportar, maneiras de se exprimir, maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seus objetivos, contando com os outros, que confere uma dada forma à atividade em situação é o que Clot (2007), tomando por base o conceito de gênero do discurso tal qual formulado por Bakhtin, chama de gênero de atividade. O gênero de atividade, destaca Clot (p. 49) é

um corpo simbólico que se interpõe tanto entre o homens quanto entre eles e o objeto de suas ações. Esse corpo simbólico lhes serve de recurso para enfrentar o real ao lhes garantir uma relação controlada com o real. Esse interposto social não é apenas uma restrição, mesmo que organize obrigações que se impõem a todos. É igualmente um traço de união e um conjunto de recursos graças aos quais a ação individual é testada e avaliada, constituindo, por conseguinte, um conjunto de forças propulsoras para seu desenvolvimento.

Outra marca dos termos de visita, como gênero de atividade e como gênero do discurso é o fato de serem redigidos por um único sujeito, normalmente o supervisor que tem a escola em seu setor de trabalho⁴⁸, mesmo que a visita tivesse acontecido em grupo.

⁴⁸ O conjunto das escolas públicas e privadas da área de abrangência da Diretoria de Ensino é dividido pelo número de supervisores lotados em uma mesma diretoria. A Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba, atualmente, tem dezesseis (16) supervisores e um total de cento e doze (112) escolas, portanto, compõe o setor

Caso o supervisor da escola não estivesse presente na visita, visto que, ao longo do tempo, algumas destas foram realizadas por comissões de supervisores que tratavam de assuntos específicos, tais como, educação especial (S7 e 25 – T108), programas específicos da SEE, classes de aceleração (S7, 8 e 9 – T11) ou com finalidades diversas, por exemplo, aplicação de avaliações (S7 – T160), ainda assim, a redação é de apenas um profissional.

Quando digo que a redação dos termos é individual, refiro-me à materialização por escrito do registro, sem desconsiderar que como texto, ele se produz na relação com outros textos e vozes.

Os termos de visita são construídos de modo inter-relacional. Eles tematizam a relação entre o supervisor de ensino, o pessoal da escola e seus superiores hierárquicos. Suas opções formais são mediadas tanto pelos modos de leitura que se pretende dos interlocutores a quem se dirigem, quanto por aquilo que se entende, no contexto dessa relação, ser necessário dizer ou não, da parte de quem os produz. Eles são carregados de intenções, valores e do que é ou não privilegiado pelo supervisor no contexto dessas relações. Como afirma Bakhtin (2011), como enunciado concreto, e não uma abstração linguística, cada termo nasce no processo da interação social entre os participantes da enunciação e envolve o horizonte espacial comum dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte deles e sua avaliação comum de uma dada circunstância ou situação.

Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é a casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN, 2011, p. 9 e 10).

Portanto, sua produção é essencialmente social, ainda que o registro por escrito seja assumido individualmente.

de trabalho de cada supervisor um total de sete (7) escolas. Esta organização por setores é semelhante a do período estudado, embora fossem outras referências quantitativas tanto em relação à quantidade de escolas quanto de supervisores.

Ainda nas primeiras leituras dos termos de visita, dois outros aspectos que se mostraram recorrentes foram a utilização da 1ª pessoa do plural – *nós majestático* – e a voz passiva.

Considerando com Bakhtin (2011, p. 11) que “a forma é realizada com a ajuda do material – ela está fixada no material: mas, em virtude de sua significação, ela ultrapassa o material”, as palavras e o modo como estão distribuídas nos termos de visita não são apenas escolhas linguísticas, mas um todo que as transcende no contexto da significação. Um todo em que se articulam as especificidades e determinações da esfera de atividade em que o texto foi produzido, o texto, autor (no caso o supervisor de ensino), o leitor (a quem ele se dirige) e o conteúdo (o que se diz).

Neste todo é que se pode apreender o papel social da forma e sua influência sobre “o fundo das ações humanas”, utilizando-me da expressão de Claudine Haroche (1998, p.16).

A forma, como assinala Haroche (1998, p. 136 e 137), quer a entendamos como “os rituais em sentido amplo, as cerimônias, o protocolo, as regras de civilidade, as normas de comportamento cotidiano em sociedade, as leis civis, jurídicas ou políticas”, ou os gêneros do discurso relativamente estáveis, estrutura laços sociais e políticos. Ela define as regras de proximidade ou de distanciamento, de familiaridade ou de autoridade, de respeito ou camaradagem que devem ser observadas nas relações entre os lugares ocupados pelos indivíduos nas relações sociais.

As formas são, nas palavras de Haroche (1998, p. 137):

meios para instaurar e manter distâncias, lutar contra violência física, tentar controlá-la, regulamentá-la, reduzi-la e mesmo suprimi-la [...] Portanto, é necessário ver nas formas componentes diversos: o que estrutura e ordena uma sociedade, o que impõe respeito nas relações entre os indivíduos; mas também o que é tido como superficial, e mesmo falso e mentiroso.

Considerada em sua dimensão de função de Estado, o exercício da atividade supervisora, não só se inscreve no aparato jurídico da administração pública, que define suas atividades e seu lugar no organograma e na burocracia da rede estadual de ensino, como é legitimado por ele. Ou seja, o aparato jurídico legitima a ação do supervisor, confere-lhe

autoridade (seja para controlar e fiscalizar as unidades escolares, como no caso da inspeção escolar, seja para assessorá-las, como nas redefinições mais recentes da função), determina os graus de respeito, de proximidade ou de distanciamento entre os supervisores e outras funções do sistema de ensino e também o tom de que devem se revestir as produções escritas relativas ao cargo.

Suzy Lagazzi (1988), em interlocução com Haroche (1992), considera que embora o Estado busque, ideologicamente, igualar os indivíduos na lógica jurídica dos direitos, dos deveres, das responsabilidades que servem de sustentação à sociedade moderna, abafando as diferenças e particularidades dos indivíduos na busca do cidadão comum, mediano, completamente absorvido pela massa, mantém juridicamente a hierarquia do poder entre as pessoas, que é constitutiva de sua própria organização e funcionamento.

Em relação à função supervisora, as normas jurídicas atuam no sentido de uma relação do sujeito com a linguagem marcada pelo apagamento das singularidades em favor das prerrogativas do cargo, da objetividade e da justeza ética de que estaria investido seu exercício. O efeito do viés jurídico na relação do sujeito com a linguagem é a estereotipia.

Nessas condições, a utilização da 1ª pessoa do plural – *nós majestático* – como marca de objetividade, ou seja, como uma forma linguística que visa “garantir ao leitor a isenção científica e a imparcialidade por parte do autor” (LOPES, 2001, p. 12) atende à objetividade requerida dos termos de visita e opera no sentido de infundir-lhes credibilidade, ao mesmo tempo em que designa a formalidade constitutiva do lugar social ocupado pelo supervisor e instaura distâncias a serem respeitadas por seus interlocutores, tanto quanto por eles próprios.

<i>Na presente data em visita à U.E., conversamos sobre o Projeto “Escola nas Férias”... (T1, S1)</i>
--

Mesmo com a prevalência do aspecto formal, característica do viés jurídico conforme explicitado, entre os termos aparecem modos de dizer divergentes.

Neste aspecto, chamou-me a atenção o modo de enunciar do S12 que redige vários termos na 1ª pessoa do singular e recorre à 1ª pessoa do plural, não em sua dimensão

majestática, mas para incluir a diretora, vice ou a pessoa a quem está diretamente se dirigindo, na conversa ou no assunto tratado. O que sinaliza um caráter que escapa da formalidade, beirando o informal.

*Em visita à U.E., fui recebido pela Vice-Diretora...
Tratamos dos seguintes assuntos... (T28, S12)*

Há também o S13 que faz um outro uso da 1ª pessoa do plural. Ele a utiliza para se referir a si mesmo, mas de modo mais coloquial do que o “nós majestático”, na medida em que não se distancia, antes, se implica, na apreciação valorativa que exprime.

*Ficamos indignados com o caso que presenciamos...
Ao nossa ver isso representa... (T12, S10)*

Poucos termos fazem uso em alguns momentos da 3ª pessoa do singular e alguns mesclam as pessoas verbais, ferindo os requisitos da norma culta, cujo uso também remete ao lugar de autoridade de que o cargo de supervisor está investido.

*HTPC está sendo utilizado para dar continuidade...
A direção e a coordenação pedagógica estão... (S1, T6)*

*Em visita a esta Unidade escolar fui recebido... chamou-nos a atenção...
O Regimento da escola encontra-se... (T14, S12 e 13)*

A mescla das pessoas verbais, em especial o uso conjunto das primeiras (1ªs) pessoas do singular e plural, pode acontecer por “distração”, ou pelo “esquecimento” por algum momento do lugar que ocupa naquela relação, referindo-se à sua pessoa, usando a 1ª pessoa do singular, ao ser um único sujeito que redige o termo.

Ainda no que tange aos marcadores linguísticos, destaquei como recorrente o uso da voz passiva em muitos termos de visita.

A escolha por uma voz verbal, no contexto da significação, tem relação com a intencionalidade daquele que enuncia. A hipótese é que a escolha pela voz passiva analítica por parte do supervisor de ensino indicie que ele desejava dar destaque à sua pessoa ao visitar a escola – sendo recebida por um membro da equipe gestora – diretor ou vice. No caso, o sujeito – eu (supervisor de ensino) – subentendido na desinência verbal sofre a ação expressa no uso do verbo transitivo direto – *receber* – por parte do agente da passiva – *pela...* A ênfase do enunciado recai sobre ele, o profissional que ali chega e tem o documento como materialização de seu trabalho. Portanto, não é mera ordenação de palavras, a escolha formal nasce de dentro do próprio texto pelas intenções e marcas que se quer deixar.

O recurso à voz passiva não só marca os lugares sociais diferenciados ocupados pelo supervisor e o pessoal da escola na hierarquia do sistema de ensino, como também explicita que a importância do termo para o supervisor é diferente da valorização que este tem para quem está lá na escola ao recebê-lo. Para o supervisor o termo é o documento que confirma seu trabalho, funcionando como um registro de sua presença na escola, lócus naquele momento de seu trabalho. Quem tem a escola como local de trabalho vê, no termo, as orientações, as cobranças, mas não precisará deste como comprovante de seu exercício profissional daquele dia. Isto também se refere à ênfase dada pelo uso da voz passiva ao colocar em primeiro plano o supervisor.

Se as recorrências indiciam como o prescrito aparece nos modos de fazer da supervisão, definindo fronteiras relativamente estáveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites; as diferenças reconhecíveis dentro das recorrências apontam para o estilo individual, produzido nas relações intersubjetivas da dinâmica histórico-cultural. No estilo, sentidos da profissionalidade em processo de constituição, no cotejamento entre o fazer e o como fazer, são indiciados.

– *Vá mais devagar, ou não entenderá.* (Cortina de Fumaça, 1995) – neste trecho, Auggie chama atenção de Paul para a necessidade de se demorar nas fotos para compreendê-las. Este é o empreendimento que se trava: a demora sobre os documentos em busca dos

indicadores dos estilos pessoais que singularizam as regularidades genéricas de seus enunciados.

2. ESTILOS NO GÊNERO

De acordo com Clot (2007), o estilo individual situa-se sempre no âmbito do gênero, mais precisamente, no que ele define como ponto de colisão entre as variantes do gênero, às quais o sujeito recorre alternativamente e de variadas maneiras, a depender do momento, no curso das atividades reais.

Neste sentido, o estilo, nas palavras de Clot (2007, p. 50) “é a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em atividades reais [...], é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas”.

O estilo é inseparável do gênero. O gênero, como destaca Clot (2007, p. 50):

organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num momento específico. Ele não regula diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais, ao fixar o “espírito” dos lugares como instrumento de ação: diz, sem o dizer, o que deve fazer em tal ou qual situação [...] e se acha disponível para os sujeitos na ação.

Em sua relativa estabilidade, o gênero garante a continuidade do trabalho. Ele “é condição da antecipação da atividade do outro e, portanto, da troca social que é o trabalho” (idem, p.51).

Nos termos de visita, como gênero discursivo produzido na atividade (genérica) da supervisão de ensino, os estilos indiciam-se no modo como os supervisores apresentam os assuntos tratados no documento e como se posicionam em relação a eles. Tematizo essas questões na análise de dois termos transcritos a seguir.

*Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba
EE XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Piracicaba, 03 de janeiro de 2007.
Período da manhã*

TERMO DE VISITA

Atendimento: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Estivemos nesta Unidade Escolar com o objetivo de solicitar a correção da grade curricular das turmas de treinamento, e ensino médio noturno.

Vimos solicitar algumas avaliações dos alunos das salas de Recursos e Sala Especial que ainda não haviam sido entregues.

Orientamos sobre o funcionamento da escola no mês de janeiro que deverá ser das 8:00 h até as 18:00 h.

(T120, S27 e 28 – corpo do termo na íntegra, excetuando as assinaturas.)

*Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Ensino do Interior
Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba*

EE XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Piracicaba, 09 de fevereiro de 2006.

Período: tarde

Atendimento: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

TERMO DE VISITA.

Assuntos tratados:

1- GDAE: Verificamos os prontuários dos concluintes de 2004 do Ensino Fundamental. Alguns concluintes foram devolvidos por apresentarem ausência de documentação e/ou incorreções...

2- Preparação para o início das aulas: Encontramos o grupo de professores do período reunido e se mostrando bastante motivado para o início das aulas. Estavam conversando sobre possibilidades de trabalho e verificando os materiais da escola (livros didáticos e outros recursos).

3- Aspecto visual do prédio – Vistoriamos todas as salas de aula e constatamos com imensa alegria que foram todas pintadas, tiveram as cortinas consertadas, as carteiras limpas, os feltros dos murais trocados, o aparador de giz trocado, enfim encontram-se em condições de receber alunos com respeito e dignidade e respeito que merecem. O sistema de som foi consertado e reativado. Foram mudadas as pias dos banheiros dos professores e a cozinha também recebeu novas pias e pedras nas áreas de servir a merenda. A troca de piso da cozinha será realizada com a próxima verba. Todos os corredores por onde circulam os alunos foram pintados. A escola está com aspecto agradável e clima acolhedor. A diretora nos informou do trabalho que será desenvolvido pelos professores com os alunos e os pais pela conservação do patrimônio logo nas primeiras semanas. Parabéns à equipe pelo trabalho.

4- Digitação do modelo DRHU dos professores: acompanhamos o trabalho da secretária, senhora XXXX e as limitações colocadas pelo sistema.

5- Formação de classes: A escola praticamente concluiu a formação de classes. Lembrei que todos os alunos devem estar digitados na Prodesp e no Retrato da Escola e que estes bancos de dados serão acionados pela Diretoria para o encaminhamento de solicitações de vagas. Lembrei à Equipe Gestora de orientar os professores de manter um rigoroso acompanhamento da frequência de alunos, mantendo sempre atualizados os bancos citados.

6-PDDE: o processo está finalizado desde o dia 10/01/2006, mas os membros do Conselho Fiscal não apareceram para vistar as contas e aprovar o processo. Todos foram avisados e disseram que viriam, mas até o momento não compareceram.

7- Cumprimento a todos pelo empenho em construir uma escola acolhedora e desejamos que esse esforço resulte num ano letivo de sucesso escolar e profissional.

(T113, S24 – termo na íntegra, suprimidos apenas os nomes dos alunos no item 1, mantidos os grifos do autor.)

O primeiro é um termo breve, de pequena extensão, que enfatiza o objetivo da visita restrito a solicitações de correção de documentos e de entrega de avaliações. Ele é finalizado com uma orientação sobre o cumprimento de horários na escola no período de férias.

No exercício da função, o supervisor privilegia, neste termo, alguns sentidos da supervisão. Aparentemente, a brevidade se explicaria pelo pouco a dizer ou pelo caráter rotineiro do que se disse. No entanto, é corriqueiro que normas não sejam cumpridas? Por quê? O modo como o termo foi redigido suscita ambiguidades em relação ao supervisor. Ao solicitar correções e avaliações sem explicitar o que as motiva ele coloca o foco sobre ações do pessoal da escola. Mas a quem o supervisor está se dirigindo e com quais motivações? Cobrar, denunciar um dever não cumprido? A orientação sobre o horário pode ser interpretada como uma orientação genérica ou como um apontamento de caráter corretivo, regulador por parte da supervisão em face de a escola não estar cumprindo o horário determinado.

Que modos de exercer a supervisão destacam-se neste termo de visita? A que papéis do supervisor o texto do termo remete? Afinal qual o papel do supervisor? Como ele poderia interferir no não cumprimento das regras, caso essas dependessem de outros fatores como falta de pessoal, por exemplo? No caso do horário, a primeira suposição se ligaria ao fato de que seu papel é orientar e então ele orienta todas as escolas sob seu cuidado, lembrando a todas qual o horário a ser respeitado durante as férias escolares. No caso da segunda suposição - não cumprimento do horário - sua observação indica que alguém não está cumprindo seus deveres. A quem ele a endereça? Ao pessoal da escola - lembrando-lhes um dever ou ao superior hierárquico - denunciando a quebra do dever?

O que motiva as cobranças feitas e a observação sobre o horário? A quebra do dever pelo dever? Ou ele estaria preocupado com aqueles que são afetados e prejudicados sempre que um serviço público deixa de funcionar conforme o acordado - no caso a população usuária da escola, materializando a preocupação com uma escola comprometida com aqueles a quem serve. Esta discussão remete ao que é essencial: à ética do serviço público e aos gestos de privatização que o assaltam sempre que se descumprem regras em atenção a interesses pessoais. Isso tem a ver com a ideia de república como coisa pública. Remete ao espírito republicano que, no seu estágio revolucionário, opunha-se aos privilégios da aristocracia.

Efeitos de sentido ambíguos são suscitados, no primeiro termo, como os apontados. Esta ambiguidade remete à questão do estilo, levando-me a me apoiar na dificuldade apontada por Beth Brait (2005), pois

a reflexão sobre a linguagem está fundada, necessariamente, na *relação* e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. E não na subjetividade, considerada como o que há de exclusivamente particular, individual, pessoal, características que se tornaram, para o senso comum e para boa parte da estilística clássica/tradicional, sinônimos de estilo. Focalizado sob uma dimensão bastante especial, diferenciada, coerente com a “teoria dialógica” como um todo, *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e compreensão os sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se confundirem ou se fundirem (p. 79 e 80, grifos da autora).

A visita, registrada no segundo termo, por sua vez, é a primeira visita do ano letivo em questão, sendo mais diversificados os propósitos que a conduzem, bem como a variedade de assuntos registrados. A opção formal pelos itens numerados confere um caráter didático ao termo, além de enfatizar aspectos que o supervisor de ensino queria destacar, utilizando para tanto o mecanismo negrito do editor de texto word.

Um quesito interessante é a mescla das pessoas verbais ora 1ª pessoa do singular ora do plural. Tanto no elogio, item 7, destacado no termo pelo uso do negrito, quanto nos lembretes sobre o cumprimento de procedimentos, no item 5, relativos à formação de classes, o supervisor “abandona” o nós majestático. Interessante o uso do verbo “*lembrar*” (“*Lembrei que*” – item 5) cujo sentido é muito diferente se fosse escolhido um outro verbo como “*advertir*”, por exemplo.

Outro aspecto a ser destacado na materialidade linguístico-discursiva do T113 é a frequência de adjetivos e de advérbios como em “*aspecto agradável*”, “*clima acolhedor*” e “*constatamos com imensa alegria*” – item 3, suscitando a ideia de que compartilha das realizações que ali se fizeram no intuito de preparar a escola para receber os alunos, como se participasse também da empreitada.

O S24 esteve no acompanhamento da escola nos anos de 2004, 2005 e no início de 2006. Seus termos, em geral, seguiram o formato deste exemplar e mantiveram recorrentemente o mesmo estilo.

Sobre o estilo nos termos do S24:

- Ele detalha os tópicos e ao fazê-lo focaliza a escola e focaliza a si mesmo ao descrever como chegou aos dados que registra - *Verificamos os prontuários, Encontramos o grupo de professores do período reunido - Vistoriamos todas as salas de aula e constatamos - acompanhamos o trabalho da secretária, senhora XXXX e as limitações colocadas pelo sistema.*

- Descreve o que faltou e por que - *Alguns concluintes foram devolvidos por apresentarem ausência de documentação e/ou incorreções - O processo está finalizado desde o dia 10/01/2006, mas os membros do Conselho Fiscal não apareceram para vistar as contas e aprovar o processo - as limitações colocadas pelo sistema.*

Ele se diz, assume uma postura de supervisor com a escola, ao lado dos sujeitos que a constituem. Tem um jeito de se perceber supervisor e de se conduzir nas relações com a escola. O termo é dirigido às pessoas da escola também. O cumprimento final indicia isto.

Compreender o estilo como um acabamento estético, como sugere Bakhtin, em que se pressupõe ao menos “duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior ou exterior de uma pessoa” (BAKHTIN, 2011, 16), implica considerar a relação do supervisor com seus leitores, o modo como ele os projeta e o valor que atribui a eles, bem como sua relação com diferentes modos de conceber seu trabalho na administração pública e os sentidos históricos dessa esfera de organização política no Estado Moderno.

Concepções de supervisão em circulação e em disputa no sistema de ensino

As diferenças de estilo aparecem nas situações corriqueiras. Uma dessas situações é a primeira visita do supervisor à escola. É recorrente nos termos correspondentes à primeira visita, a descrição dos “passeios” dos supervisores pelas dependências escolares, acompanhados de alguém da equipe, procurando apropriar-se do espaço físico.

T1 – S1 – 20/02/1997

Parabéns pela organização!

T7 – S1 – 22/10/1997

... onde observamos plantas nos corredores e a organização das carteiras em sala de aula.

T8 – S3 e 4 – janeiro de 1998

A escola como sempre, é digna de elogios pela organização...

T10 – S5 e 6 – 07/05/1998

Inicialmente a direção da escola nos mostrou todo o prédio e abriu as mais diferentes dependências do mesmo. Notamos que apesar de grande (três andares), o prédio encontra-se muito bem conservado, sendo que os diferentes ambientes estão perfeitamente adequados às finalidades de uso.

T11 – S7, 8 e 9 – 18/01/1999

I – Visita a toda a escola que já se encontra pronta para receber os alunos, com todas as rotinas concluídas para iniciar o ano letivo de 1999. O prédio se encontra muito bem cuidado e bem adequado.

T14 – S12 e 13 – 03/05/1999

Em se tratando de escola de periferia, chamou-nos a atenção a organização e a limpeza do estabelecimento. Assim desde já parabenizo a Diretora da Escola e sua equipe.

T135 – S29 – 19/02/2009

Constatamos a organização e conservação do patrimônio público, o que proporciona um ambiente propício ao processo educacional.

Mesmo nas descrições do espaço da escola, o estilo individual aparece e indicia-se nos modos como os supervisores enunciam as relações que estabelecem com a escola e seus juízos de valor, tais como o tom professoral do S1 na forma como parabeniza a escola (T1) e certo preconceito que os S12 e S13 indiciam em relação às escolas que se situam nos bairros mais periféricos da cidade.

Destaco a seguir um fragmento do T12, que também é relativo a uma primeira visita do supervisor à escola.

T12 – S10 – 16/03/1999

- Primeira participação nossa – Colocamo-nos à disposição da escola para contribuir da melhor forma possível, dentro das nossas possibilidades, para resolução dos problemas e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

O supervisor que o redigiu não se ateve aos aspectos físicos da escola como os autores dos termos destacados anteriormente. Ele se apresenta diretamente como parceiro

da escola, como alguém que pretende contribuir com a equipe escolar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Ao colocar o foco sobre o processo ensino-aprendizagem, este supervisor dialoga com as vozes oficiais da “Escola de Cara Nova”, que destacam como sua função política contribuir para a melhoria da escola nesse âmbito. Assim, dizendo-se parceiro da equipe, o S10 tanto se dirige ao pessoal da escola quanto a seus superiores, como também enuncia uma maneira de se apresentar como supervisor afeita a uma concepção de supervisão vinculada a uma conjuntura política específica. A concepção de supervisão por ele enunciada tanto pode ser a sua e, neste caso, seu enunciado é uma resposta de concordância à concepção expressa pelo documento oficial, ou não, portanto, seu enunciado é também uma forma de silenciar o que ele próprio pensa sobre a supervisão.

Uma análise mais minuciosa das palavras por ele escolhidas para enunciar-se, sugere certa tensão entre a adesão e a resistência à política vigente. Ao dizer “*contribuir da melhor forma possível*”, o supervisor reconhece que há limites para sua contribuição. Do mesmo modo, ao utilizar a expressão “*dentro das nossas possibilidades*”, ele circunscreve a participação prescrita no documento oficial àquilo que considera possível.

A aproximação dos termos de visita, a partir do estilo, permitiu-me perceber que os supervisores não registram em seus relatórios apenas aspectos da escola, mas, sobretudo concepções de supervisão em circulação e em disputa no sistema de ensino em que eles estão inseridos e os modos como eles próprios lidam, vivenciam e se ensartam nestas disputas. Seus enunciados são partes integrantes de uma discussão ideológica em grande escala, na medida em que respondem às concepções com formações discursivas, compreendidas, a partir da apropriação da Análise de Discurso de linha francesa (Pêcheux), como manifestação, no discurso, de uma dada formação ideológica presente em determinada formação social. As formações discursivas, como matrizes de sentido, definem o que se pode e não dizer, a partir de certo lugar social, em uma determinada época e espaço social, em condições de produção específicas, no processo das interações verbais (ORLANDI, 1999, p. 31).

No âmbito destas considerações é interessante destacar dois outros termos. O termo 17 que apresento a seguir e foi escrito em 1999, como o anteriormente analisado, e o termo 5, de 1997.

T 17 – S12 – 26/05/1999 – noite (Termo na íntegra.)

Compareci ao HTPC dos professores de 5ª a 8ª série. Relatei minha experiência na educação e, através do diálogo, trocamos experiências. Os professores levantaram algumas inquietações como, por exemplo, a metodologia a ser empregada em classes com alunos de baixíssimo nível. Foi citado o caso da 6ª série "F".

O encontro foi, a meu ver, proveitoso para ambos os lados.

O termo 17 destaca a presença do supervisor na HTPC (este foi o propósito da visita feita à escola) e seu modo de aproximação dos docentes, indiciando que este supervisor assume as questões pedagógicas cotidianas como constituintes de suas atribuições.

A opção por partir de sua experiência como possibilidade de falar do mesmo lugar que o professor em função do vivido, embora projete a intenção de aproximar professores e supervisor, evidencia o distanciamento, na medida em que a aproximação é buscada porque de fato os lugares ocupados são diferentes em termos da carreira e da “autoridade” de que se acham investidos, professores e supervisores, no sistema de ensino, bem como em termos do momento histórico em que o primeiro esteve em sala de aula, que não é o mesmo em que os segundos nela se encontram.

A exotopia, definida por Bakhtin (2003) como impossibilidade de fusão entre pontos de vista nas relações intersubjetivas, impossibilidade de um sujeito viver a experiência do outro, de se colocar do seu ponto de vista, pauta a relação de alteridade, mantendo o distanciamento na proximidade projetada.

A expressão “trocamos experiências” assumida pelo supervisor, seguida, em seu texto, de uma referência ao que disseram os professores - “levantaram algumas inquietações como, por exemplo, a metodologia a ser empregada em classes de alunos de baixíssimo nível” - indicia a tensão proximidade/distanciamento, pois mais do que a troca de experiências, os dizeres dos professores indiciam a busca, em uma figura investida de autoridade, de orientações e de encaminhamentos específicos para problemas que enfrentam em sala de aula. A questão do como fazer, da metodologia entra na pauta da discussão pela voz dos professores.

Chamou-me a atenção o modo ambíguo como o supervisor refere-se aos alunos - “alunos de baixíssimo nível”. O que a expressão utilizada poderia significar/ tencionava significar? A quem ela se dirige? O que justificaria?

No T5, a seguir, o tema é o acompanhamento e avaliação dos alunos, mas a ênfase da atividade do supervisor é colocada na análise de documentos.

Visitando a U.E., na presente data, verificamos e assinamos a “Ficha Individual de Avaliação Periódica” das seguintes classes 3ª séries A-B-C-D-E-F-G e H, 4ª séries A-B-C.

O Quadro Escolar no dia 7-8-97, consta um total de 1507 alunos frequentes, consta também o índice de 4% de evasão e 4% de transferência.

Foram verificados Prontuários de Professores e pedida providências quanto ao registro do MEC.

A direção da U.E. apresentou as planilhas e gráficos das avaliações bimestrais facilitando a observação do progresso dos alunos.

Tudo em ordem.

T5 – S1 – 01/08/1997 (corpo do termo na íntegra)

Ao destacar a verificação das fichas de avaliação periódica e o percentual de alunos transferidos e evadidos o supervisor remete às prescrições legais de sua função expressas no:

- artigo 7º, itens I e VII, do Decreto nº 5.286/75: I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição; VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores...
- artigo 78, do Decreto nº 7.510/76, alíneas b (inciso I) e n (inciso II): (b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;).

O termo, neste aspecto, dirige-se à direção da escola, mas também ao Sistema de Ensino, já que é um registro do supervisor em atuação que, em sua visita, acompanha, conforme as prescrições relativas ao exercício de sua função, o desempenho da escola em termos do “acesso, permanência e sucesso” dos alunos.

Ao apontar o número de alunos matriculados, o S1 caracteriza também algumas peculiaridades da escola. Ele está lidando com uma escola de médio para grande porte cujo trabalho é, sob sua avaliação, considerado satisfatório, pelo baixo percentual de evasão que aponta, tendo em vista tanto as estatísticas nacionais e estaduais da época quanto as atuais

na garantia das políticas de “acesso, permanência e sucesso na escola”. O trinômio “acesso, permanência, sucesso” que tem sido reiterado no discurso político brasileiro, em termos de educação, desde os anos oitenta, apresentava-se como meta na política educacional do governo PSDB intitulada *Escola de Cara Nova*.

Destaco ainda seu modo particular de estar com a escola, apresentado em algumas de suas escolhas, como a de verificar o Quadro Escolar e, a partir do dado quantitativo, fazer a avaliação do desempenho da escola. A presença do quantitativo com planilhas e gráficos indicia consonância (por convicção ou não) com um modo de analisar a escola valorizado pela política educacional vigente, em que indicadores quantitativos eram o critério priorizado para a avaliação de progresso dos alunos dentro do sistema e de “melhoria da escola pública” no atendimento às metas do trinômio “acesso, permanência, sucesso”. Portanto, o enunciado “progresso dos alunos” é uma escolha lexical, que indicia uma resposta ao presumido à época de sua produção – de que à escola cabia uma atuação “eficaz” dentro do que era esperado da instituição pelo sistema de ensino e, ao supervisor, registrar que estava comprometido com o discurso oficial.

Este T5 contém ainda aspectos de como a direção interage com a supervisão, considerando que alguns dados por ela apresentados, nas palavras do próprio termo, facilitaram a observação do progresso dos alunos. O uso do gerúndio *facilitando* sugere que há situações em que dificuldades, na relação com a direção da escola, podem se produzir.

Neste termo, marcado pelo sentido de “fiscalização”, inscrito na ideia que o sujeito tem de seu papel como agente do sistema, proveniente da memória de sentidos da função desde suas origens, chamou-me a atenção o modo como o supervisor o finaliza afirmando: “*Tudo em ordem*”, pelo paradoxo que a afirmativa contém, pois ao registrar que *tudo está em ordem*, se por um lado o supervisor afirma sua autoridade de inspeção, ele também se expõe, comprometendo-se, a partir deste juízo de valor, com andamento do trabalho escolar. O modo de dizer, em sua ambiguidade, foge à racionalidade da objetividade e do distanciamento que caracterizam o relatório administrativo por ele elaborado. Distanciamento e objetividade marcados pelo uso da voz passiva – *foram verificados prontuários de Professores* – pelo caráter formal do termo.

A supervisão como lugar de poder

Lendo os termos, ao me aproximar de alguns sentidos da supervisão de ensino, entendidos como indicadores das imagens que os supervisores têm do lugar por eles ocupado, apreendi também imagens relativas aos interlocutores, imediatos e não imediatos, a quem os termos se dirigem.

A condição de último cargo no plano de carreira do magistério, cuja possibilidade de acesso é por concurso, pois os cargos de mais alto escalão são comissionados, confere à supervisão de ensino certo prestígio, ainda que não descaracterize o fato de que, na prática, ela não tenha o “poder” de chefiar, nem de decidir, porque o superior imediato dos diretores de escola é o dirigente regional de ensino (chefe no âmbito das Diretorias de Ensino e subordinado aos coordenadores e ao Secretário de Estado da Educação – cuja sede de lotação é a SEE/SP).

Entretanto, por estar mais próxima da escola e por sua história de constituição, no estado de São Paulo, como função de Estado, com raízes na inspeção, a supervisão ganhou um status nas relações de poder no sistema hierárquico constituído que sustenta sua atuação e relação com os pares, com os outros sujeitos da rede (profissionais de órgãos centrais da SEE/SP, dirigentes de ensino, diretores de escola, vice-diretores, professores coordenadores, professores, funcionários das escolas e das diretorias de ensino, alunos) e com a comunidade em geral que usufrui da escola.

Silva Júnior (1984, p. 21) avalia que “os supervisores colocam-se efetivamente numa posição especial no sistema escolar uma vez que se constituem no instrumento de contato dos foros privilegiados do sistema, nos quais as decisões são elaboradas”.

O lugar de poder e de autoridade, constitutivo das imagens relativas à supervisão de ensino, aparece nos enunciados dos supervisores, uma vez que eles não se produzem fora das relações de poder. Neste sentido, não há neutralidade nas interlocuções. A imagem que o enunciador faz de seu interlocutor, imediato e não imediato, é constitutiva do que se diz e do como se diz.

Segundo Pêcheux (AAD-69, 2010, p. 76), teórico da Análise de Discurso francesa, as formações imaginárias, entendidas como antecipações que os interlocutores fazem de si e do outro, dos lugares que ocupam, da situação em que se encontram são constitutivas de qualquer discurso. As palavras, as expressões, proposições têm sentido / mudam de sentido na referência às posições sustentadas e aos lugares sociais ocupados por aqueles que as empregam. Ou seja, elas significam na referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Algumas questões colocam-se a respeito do jogo de imagens que se estabelece nas relações entre os supervisores e seus interlocutores: quem é este sujeito a quem o supervisor se dirige? Quem ele acha que é este sujeito, do ponto de vista de supervisor que é? Que imagens se fazem, mutuamente, supervisor e diretor (ou a quem o supervisor se dirige nos termos – no imediato)? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual o lugar atribuído a eles no sistema de representações sociais (escola, diretoria de ensino, SEE/SP)?

Estas questões e suas “possíveis” respostas interferem na dinâmica da interação verbal e remetem ao que Bakhtin (2002a, p. 47) denomina “dialética interna do signo”. Segundo sua análise, “o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata* (grifos do autor)” (BAKHTIN, 2002a, p. 46) porque se utilizando de uma só e mesma língua, classes sociais diferentes, lugares sociais diferentes dentro de uma mesma classe confrontam seus interesses sociais nos limites dos próprios signos conferindo-lhes “índices de valor contraditórios” (idem).

A palavra, diz Bakhtin (2002a, p. 47) é uma arena de luta e como Jano, tem duas faces: “toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras”. A não coincidência dos lugares sociais ocupados suscita e sustenta as antecipações imaginárias que se projetam nos enunciados.

A quem os termos se dirigem e como esses interlocutores são projetados? Que imagens do próprio lugar ocupado pelo supervisor indiciam-se nos termos?

Os termos analisados destinavam-se explicitamente ao membro da equipe escolar que atendesse o supervisor no momento da visita: diretor, vice-diretor, coordenador ou

secretário da escola. Seu nome e cargo ocupado sempre aparecem referidos no termo. Contudo, todos eles destinam-se também, não explicitamente, a outros tantos interlocutores não imediatamente presentes.

T 23 – sup. 12 e 13 – 17/08/1999 (corpo do termo na íntegra)

Acompanhado pela Supervisora..., estive em visita a esta U.E. sendo recebido pela Secretária da Escola...

Conversamos sobre:

- levantamento de dados e gráficos sobre frequência e rendimento escolar, classe por classe, bimestre por bimestre, disciplina por disciplina para subsidiar intervenções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem;*
- verificação dos livros ponto docente e administrativo. Há necessidade de assinatura da Diretora encerrando os meses de junho e julho passados;*
- rotinas administrativas da Secretaria após conexão “on line” com a SE.*

Neste caso, destaco a orientação do termo para a diretora da escola, interlocutora não presente na visita, e hierarquicamente superior à secretária que recebeu o supervisor, pois entende que a diretora deve analisar os dados quantitativos para poder subsidiar as intervenções pedagógicas.

O sistema (não desconsiderando que a diretora e a secretária também fazem parte deste) é o outro leitor presumido pela necessidade de cumprir o previsto no Decreto nº 7.510/76, artigo 78, inciso II, alínea 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”) para citar ao menos um aparato oficial, podendo localizar outros tantos.

Yves Schwartz (2009, p. 101), ao problematizar as implicações entre a “experiência laboral” e a “atividade linguageira” considera que “toda situação de trabalho é negociação permanente dos registros”. Entendo que esta negociação é da ordem dos lugares ocupados em função das formações ideológicas em disputa nas relações de trabalho.

Bakhtin (2002a, p. 124) reverbera, nesta reflexão sobre as negociações, quando diz que:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

Neste sentido, o supervisor de ensino, ao vivenciar as situações de trabalho reflete e refrata em seus registros as necessidades e os propósitos que o movem em direção ao outro: o interlocutor próximo, em vista da situação imediata de interlocução e/ou o mais distante.

Cabe destacar no T23 a imagem que o supervisor indicia de sua função. Ele descreve procedimentos administrativos pertinentes ao exercício de sua função, tais como a verificação de dados e gráficos, mas os articula à dimensão pedagógica ao enunciar que o levantamento de dados quantitativos (dados e gráficos sobre frequência e rendimento escolar, classe por classe, bimestre por bimestre, disciplina por disciplina) foi feito “*para subsidiar intervenções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem*”.

Silva Júnior (1984) analisando a supervisão no estado de São Paulo destaca a ambiguidade presente nos textos legais que ora vinculam suas possibilidades de atuação com vistas à “qualidade de ensino” ora colocam seu trabalho vinculado “à busca da eficiência e da racionalidade do processo administrativo” (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 25), critica a dicotomia administrativo/pedagógico que a ambiguidade dos textos legais suscita, ao afirmar que:

Minha visão é outra: não se trata de separar administração de ensino. Ao contrário: trata-se de articulá-los na ordem correta, ou seja, a administração (meio) a serviço do ensino (fim). A supervisão, elemento do processo administrativo, legitima-o na medida em que se encarrega exatamente dessa articulação. É ela quem controla (ou deve controlar) o direcionamento das estruturas administrativas para o objetivo precípua das organizações escolares: o aprimoramento do processo de ensino. Tudo isto parece óbvio, mas o óbvio, às vezes merece ser lembrado (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 86).

Este óbvio a que Silva Júnior refere-se não é tão óbvio assim já que há termos em que a divisão é explicitada no modo de organização do texto.

O administrativo é pedagógico

T45 – S13 e 14 – 27/10/2000 (corpo do termo na íntegra, sem a identidade dos sujeitos)

Visitamos esta escola sendo recebidos pela profª. coordenadora, XXXX e pela secretária, XXXX.

Área Administrativa: -

- Lei Complementar nº 836 de 17, publ. a 18-10-00.

- A Indisciplina Escolar e o Ato Infracional do promotor e Justiça da Inf. E Juv., XXXX – leitura e comentários.

- Demanda Escolar - 2000 - 1ª série Ens. Fund. constatamos necessille (sic.) de ajustes nos critérios definidos pela assistência de Planejamento desta D.E..

Área Pedagógica: -

-No HTPC do último do corrente, 24, a pedagoga fez palestra aos presentes: tema (sic.), digo "Como ajudar alunos a se tornarem mais inteligentes emocionalmente" - prof. XXXX

- Texto - "Paraíso de Dante" - Gilberto Dimenstein - para leitura e reflexão - em HTPC.

Data supra

Embora não haja nenhuma orientação explícita sobre o modo como os supervisores 13 e 14 dispõem os enunciados no termo, separando em áreas os assuntos tratados, no documento de 2000 – “A construção de um novo modelo de supervisão” que circulou em sua versão preliminar pelas diretorias de ensino, de certo modo, estas áreas são sinalizadas na divisão de ações, cabendo à equipe de supervisão em nível de Diretoria de ensino um aparente foco mais pedagógico.

Portanto, posso considerar a divisão explícita em áreas como a compreensão que os enunciadores elaboram da função supervisora nos termos da legislação e dos textos oficiais que a acompanham. Neste caso, é a imagem que fazem das expectativas de seus interlocutores não imediatos - seus superiores hierárquicos no sistema de ensino - que define a especificidade de seu enunciado.

Mas há outra hipótese para a divisão em áreas administrativa e pedagógica: a intenção de conferir ao termo uma organização didática. Neste caso, a imagem que orienta o autor do termo é a dos leitores imediatos de seu registro, que ocupam lugares diferenciados na escola: a secretária – área administrativa, a professora coordenadora – área pedagógica⁴⁹.

Ao cotejar estas duas possibilidades de compreensão do termo em análise, lembrei-me de duas situações vividas.

A primeira situação, em 2003, quando eu ainda não havia sido nomeada supervisora e exercia a docência em uma escola pública de Piracicaba. Dois supervisores que estavam na escola, por ocasião de um trabalho, foram me conhecer, pois haviam sido informados de

⁴⁹ Quero destacar que o termo analisado, ainda que escrito na norma culta da língua, na 1ª pessoa do plural, apresenta uma especificidade que foge um pouco às regras de formalidade: o uso constante de abreviaturas. Estas não comprometem o sentido, por serem conhecidas entre os interlocutores, mas apresentam a interface da informalidade e do coloquial presente no registro.

minha aprovação no concurso e possível entrada no cargo, o que me tornaria colega de trabalho de ambos. Estes se dirigiram a mim dizendo *nossa esperança é que você assuma o lado pedagógico da supervisão, porque dos burocráticos e dos administradores estamos fartos*. Naquele momento, eu não sabia o quanto experimentaria da verdade deste aviso, parafraseando Raul Pompéia (2001).

Já na condição de supervisora e assoberbada, pelo cotidiano de trabalho, assisti, em um final de ano, mês de dezembro, outra cena na sala de supervisores da Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba, onde cada um de nós, supervisores, tinha sua mesa de trabalho, seu armário e seus computadores, seu espaço particular. Neste lugar, via que em uma das mesas, além dos equipamentos de trabalho, iam se ajuntando dia a dia presentes que o supervisor, dono daquela mesa, ganhava por conta da proximidade de natal. Passado o dia 25 de dezembro do ano em questão, não me lembro se 2004 ou 2005, o supervisor anunciou – *vocês veem aqui está a prova de que o administrativo vence o pedagógico*. Diretamente ele dizia a nós o que significavam os presentes para ele.

Quantos fragmentos vão compondo as imagens que se fazem dos profissionais e as que eles mesmos vão construindo de si e dos outros. Quantos detalhes compõem as fotografias.

Volto-me para a Auggie (*Cortina de Fumaça*), que prepara a máquina fotográfica na posição costumeira, sobre o tripé, com o mesmo enquadramento todos os dias, do mesmo lugar, à espera das 8 horas da manhã. Olha para o relógio e no momento exato, puxa o disparador de imagens e fotografa. Entre tantos, um fato interessante é que ele não olha pelo visor, será que não deseja interferir nos detalhes que vão compor a imagem?

Para mim, o órgão do Fotógrafo não é o olho (ele me terroriza), é o dedo: o que está ligado ao disparador da objetiva, ao deslizar metálico das placas (quando a máquina ainda as tem). Gosto desses ruídos mecânicos de uma maneira quase voluptuosa, como se, da Fotografia, eles fossem exatamente isso – e apenas isso – a que meu desejo se atém, quebrando com seu breve estalo a camada mortífera da Pose. Para mim o barulho do tempo não é triste: gosto dos sinos, dos relógios – lembro-me de que originalmente o material fotográfico dependia de técnicas da marcenaria e da mecânica de precisão: as máquinas, no fundo, eram relógios de ver, e talvez em mim alguém muito antigo ainda ouça na máquina fotográfica o ruído vivo da madeira. (BARTHES, 1984a, p. 30)

Diferente de Auggie, os supervisores interferem no cotidiano escolar através de seus termos. Suas visitas são guiadas por necessidades e propósitos. Acompanhar o tempo/espço escolar e seu cotidiano, apresentar as demandas do sistema e da Diretoria de Ensino são alguns destes determinantes, destas condições de produção das visitas que se concretizam como acontecimentos.

Mesmo sem explicitar a divisão de áreas como visto no T45, três outros termos abordam as relações entre administrativo e pedagógico também nas suas composições, só que com outros detalhes. Os T107, T143 e T125 foram escritos em diferentes momentos da supervisão em exercício nos anos de 2005, 2009 e 2007 respectivamente e se apresentam da seguinte forma:

T107 – S24 – 17/10/2005 (corpo do termo na íntegra, sem a identificação dos sujeitos, com grifos do autor)

Atendimento: Profª XXXX, diretora de escola

TERMO DE VISITA

Assuntos tratados:

1- Reforma de emergência: *Verificamos a documentação apresentada pela diretora: Ofício de (sic.) à Diretoria de Ensino comunicando a situação, comunicados aos professores da suspensão das aulas e necessidade de reposição. O período da manhã deixou de ter aulas nos dias 11, 13 e 14 de outubro. Os alunos da tarde não tiveram aulas nos dias 10, 11 e 13 de outubro. O período noturno não teve aulas nos dias 10 e 11. Fornecemos a Resolução SE 102/03 e orientamos quanto à reposição dessas aulas. Solicitamos que seja entregue à Diretoria para homologação e acompanhamento. Plano de reposição nos termos da legislação citada. A documentação referente à execução dos serviços (nota fiscal da empresa que realizou a obra) não foi entregue à escola até o momento.*

2- Recuperação Paralela: *De acordo com a professora coordenadora, a recuperação está sendo bem desenvolvida.*

3- Saresp – *O plano solicitado não foi concluído. Pedimos que seja finalizado e entregue à supervisão.*

4- Licença da professora XXXX: *Solicitamos que nos seja informado o período para acertos na frequência do Progestão.*

5- Livro ponto administrativo: *Deve ser totalmente preenchido.*

6- Olimpíada de Matemática: *De acordo com a professora XXXX, coordenadora da escola, houve uma positiva manifestação de interesse e motivação por parte dos pais e alunos que participaram do evento. O momento constitui-se ainda em referencial para o Saresp.*

7- Progestão: *Solicitei que seja entregue Plano de Estudos para acompanhamento.*

Data supra,

T143- S29 – 07/05/2009 (corpo do termo na íntegra, sem a identificação dos sujeitos, com grifos do autor)

TERMO DE VISITA E ORIENTAÇÃO

Em visita de acompanhamento, fui recebido pelo Diretor, professor XXXX e cumprindo ao despacho do Sr. Dirigente Regional de Ensino relatamos e esclarecemos os questionamentos do protocolado nº XXXX considerando encerrado tal situação.

PROJETO PIC – *junto a coordenadora XXXX – PC ciclo I -, com a qual tratamos de assuntos relacionados ao PIC e Projeto Ler e Escrever, a coordenadora relatou aproveitamento dos (sic.) e avanço de alguns professores, pontuou algumas questões em relação ao uso de material a ser utilizado, e destacou a importância do encontro realizado na última terça-feira 05/05 com presença dos professores e equipe do PIC.*

PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS – *orientamos a Direção e Secretaria, das consequências da falta de acompanhamento ou inobservância de publicação em Diário Oficial, quando surgir dúvidas nos procedimentos administrativos, como licenças, aposentadorias, faltas, etc. cabe lembrar que existem setores especializados na Diretoria de Ensino, Supervisão, que podem orientar, auxiliar na execução dos serviços. Portanto, nada justifica qualquer prejuízo, de qualquer natureza, em que um profissional acarrete em virtude de falha de um Ato Administrativo. Lembramos ainda, que toda e qualquer tramitação executada pela Secretária, em termos de vida profissional, caberá a Direção acompanhar e ratificar a execução de tais serviços, evitando constrangimentos ou até mesmo, responder Administrativamente pelos procedimentos.*

Nada mais a tratar encerramos a visita, lavrando o presente Termo.

T126- S7 e 25 – 30/10/2007 (manuscrito, com corpo do termo na íntegra, sem a identificação dos sujeitos.)

TERMO DE VISITA

Recebimento: Prof. XXXX – Diretor

Sr. XXXX - Secretário

Assuntos tratados:

01 – Conferência de Prontuários dos alunos concluintes do Ensino Médio/2006, sendo: 3º D, 3º C e 3º A.

02 – Plano de Gestão/Orientações Gerais.

No termo do S24 (T107), a disposição dos assuntos em itens numerados e os grifos dirigem a leitura para o que o autor quer enfatizar. Em uma leitura apressada, o primeiro item *reforma de emergência* pode ser considerado como da ordem do administrativo, contudo, por identificar os dias em que esta reforma comprometeu as aulas chegamos ao entrelaçamento dos enunciados que trazem à tona a ideia de que o pedagógico se faz presente e é o que move o trabalho do supervisor, apesar de uma escrita fundamentada na legislação em que o que se destaca é a orientação sobre reposição dos dias letivos.

A visita enunciada no T143, do S29, tem um propósito específico que é o cumprimento de um despacho do Dirigente Regional de Ensino. O registro do termo indica a realização da

incumbência. O supervisor utiliza os verbos *relatar* e *esclarecer* com a conotação imperativa de colocar fim – *encerrar* o caso, fato gerador da visita. Outra nuance que está indiciada no termo é que não se volte ao assunto do despacho uma vez que o supervisor o considerou esgotado. O lugar de poder da supervisão de ensino aparece neste termo, mesmo se tratando de um poder delegado pelo dirigente regional de ensino que, na relação com a equipe escolar, sobrepõe-se a ela.

No T143, os assuntos são destacados em uma aparente divisão que contempla assuntos pedagógicos, ao tratar com a coordenadora das questões da formação docente e de um determinado projeto e administrativos, dirigindo-se ao diretor e ao secretário para advertir sobre *consequências da falta de acompanhamento ou inobservância de publicação em Diário Oficial*. Roland Barthes (1980, p. 12) refere-se à linguagem como objeto em que se inscreve o poder, por sua expressão obrigatória que é a língua. Pensando nos lugares de poder, neste termo, em tensão, percebo a repetição do pronome indefinido *qualquer* com um sentido que ultrapassa a função morfológica e sintática de que é revestido, com o caráter de indeterminar os substantivos que acompanha, complementando a oração. Antes, o uso marca a insistência do supervisor em responsabilizar a direção da escola por procedimentos que porventura não fossem realizados.

O S29 termina o T143 com palavras do discurso jurídico e formal, comuns no gênero ata, tais como *nada mais a tratar* e *lavramos* dando mostras da indissolúvel relação entre o momento da enunciação, o contexto verbal e extraverbal e o estilo.

Chegando ao T126 que se atém a pontuar de forma sintética dois trabalhos realizados durante a visita: a conferência de prontuários e a orientação sobre o Plano de Gestão. O supervisor faz uso da divisão por itens e não recorre à descrição, apenas cita o que tratou. Embora não haja a separação dos aspectos pedagógicos e administrativos estes podem ser apreendidos pela leitura.

São três (3) termos, são três (3) diferentes modos de fazê-los e são redigidos em diferentes momentos, os T107 e T126 sob orientação do perfil publicado em 2002 (Comunicado – SE, de 30/07/2002) e o T143 também pela publicação de 2008 (Instruções

Especiais – SE 3, de 11/04/2008). Os termos indicam ações compatíveis com as atribuições esperadas, por exemplo, as expressas nos:

- No Comunicado – SE, de 30/07/2002: identificar os pontos frágeis e prevenir falhas (T143: *não acompanhamento de publicações em Diário Oficial*), avaliar impactos de programas e de medidas implementados (T107: *Progestão*, T143: *acompanhamento do PIC – Ler e Escrever*), propor alternativas de melhoria, buscar em conjunto com as equipes escolares soluções para os problemas identificados (T107: *Reposição de dias letivos em virtude de reforma*).
- Nas Instruções Especiais – SE 3: efetuar regularmente visitas as unidades escolares e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar, buscando, em parceria com os mesmos, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho escolar e a consolidação da identidade escolar. Acompanhar o funcionamento das escolas verificando a observância das normas legais pertinentes

Com relação às normativas do período, os três (3) termos respondem às prescrições e as concretizam em seu trabalho.

Ao serem cotejados os T107, T126 e T143, construídos no bojo dos aparatos legais de 2002 e 2008, com o T45, que foi escrito com as referências oficiais anteriores (1979, 2000) já discutidas nesta pesquisa, os quatro termos analisados coincidem no modo de enunciar dicotomicamente as relações entre ações administrativas e pedagógicas.

No entanto, ao fazê-lo, enunciam, ainda que não explicitamente, o quanto o administrativo é pedagógico, visto que este é o fim da educação, e o quanto o pedagógico encontra-se nas tarefas burocráticas e administrativas, uma vez que elas asseguram algumas das condições de sua realização.

As leis, as manifestações do sistema judiciário em relação a questões escolares, as reformas dos prédios escolares, os prontuários de alunos e professores, os planos de reposição de dias letivos em sua relação com o trabalho pedagógico, revelam-se como direito e avesso de um único e mesmo tecido, na medida em que tanto o regulam quanto asseguram sua realização, tanto o constroem quanto respondem a novas condições e demandas que nele emergem. O aparato administrativo disciplina e viabiliza a realização do pedagógico, mantém seu modo de funcionamento, mas também é obrigado a responder à

emergência de novos sentidos e demandas que se produzem no cotidiano da dinâmica pedagógica numa dada formação social. Nesta interdependência contraditória e tensa: “Deslocar-se pode pois querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado, ou ainda e mais radicalmente *abjurar* o que se escreveu (mas não forçosamente, o que se pensou), quando o poder gregário o utiliza e serviliza” (BARTHES, 1980, p. 27 – grifos do autor).

Volto às fotografias, ao filme, aos termos, aos enquadramentos...

O que se diz e o que não se diz nos termos de visita

Demais assuntos da rotina administrativa e pedagógica – assim é encerrado, em 02 de agosto de 1999, o T22 pelo S12. O que diz o S12 no fragmento destacado: que entende a supervisão na interface das esferas administrativas e pedagógicas e que olhou para assuntos considerados rotineiros. Entretanto, no termo de visita, não se diz que assuntos administrativos e pedagógicos foram tratados, nem em que, por que e por quem são considerados como rotineiros, suscitando indagações e suposições às quais se poderia contestar afirmando que toda atividade que se realiza em um gênero dado tem uma parte explícita e outra parte subentendida que é conhecida por aqueles que se integram às atividades. Nesse sentido, o gênero vincularia os que participam de uma mesma situação profissional como co-autores que a conhecem, compreendem e avaliam da mesma maneira, não necessitando ser detalhada ou explicada.

No entanto, a aparente clareza do enunciado apaga-se quando se coteja o que é dito com aquilo que não se disse. Assim, cabe indagar como o S12 significa o próprio termo de visita e o que deve nele ser registrado e definido, bem como a quem ele se dirige, pelo que ao dizer não diz. Que relações com as prescrições relativas ao exercício da profissão estão implicadas no jogo do que se diz sem dizer ou do que não se diz dizendo outra coisa?

Como uma “linguagem de ofício”, expressão utilizada por Clot (2007), os termos de visita constituem um tipo de mediação entre o indivíduo e o grupo e entre grupos que pode ser silenciadora em vários níveis. A linguagem de ofício impede a discussão, por exemplo, do caráter rotineiro ou não daquilo que se classifica como tal, tanto porque se assenta no

consenso suposto quanto porque, através dela, o enunciador coloca-se fora de discussão, pois não fala por si, mas pela instituição que representa.

Ancorada nos estudos de Orlandi (2003, 2007), Bakhtin (2003) e Barthes (1980, 1984b), encontrei muito da relação fala e silêncio, e eles me ajudam a elaborar algumas reflexões que aqui se fazem necessárias para compreender os enunciados dos supervisores escritos e inscritos nos Livros de termos de visita.

Em sua reflexão sobre as formas do silêncio, Orlandi (2007, p. 12) afirma que: “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. Portanto, as palavras escritas (ditas) são carregadas desta incompletude que lhes é constitutiva.

Levando em conta que a linguagem “é basicamente dialógica”, que “as palavras não falam por si; elas falam pelos homens que as empregam” (ORLANDI, 2003, p. 265), em situações específicas, a partir dos lugares ocupados nas relações sociais, Orlandi (2003) destaca que ao silenciar sobre algo, “o locutor prende o interlocutor no quadro discursivo limitado por esse silêncio” (idem, p. 264).

Mas o próprio dizer, como lembra Orlandi (2003) recorrendo a Barthes (1980), pode ser uma forma de obrigar a dizer aquilo que não se quer. Lembrando que as condições de vida do homem estão cravadas nas relações de poder e que é por aí que passa o uso das palavras e os seus muitos sentidos, Orlandi (2003, p. 265) destaca que às relações de poder, constitutivas dos discursos, interessam menos calar o interlocutor do que obrigá-lo a dizer o que se quer ouvir. “A fala pode ser silenciadora quanto ao que se diz. Em certas condições, se fala para não se dizer certas coisas, para não se permitir que se digam coisas [...]” (idem, p. 264).

Bakhtin (2002a, p. 66), assumindo que a palavra materializa-se em relação a outras palavras, a outros enunciados, às condições de produção do discurso: os presumidos, ao mencionar o que está em jogo nos atos de fala afirma que

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

Portanto, é nas relações sociais que os discursos assumem as formas com as quais se apresentam: como réplicas a outros tantos. Nas relações sociais, de trabalho ou não, nem tudo pode, deve e precisa ser dito, o poder não apenas impede de dizer, mas também incita a dizer, como enuncia Barthes (1980, p. 14).

A compreensão dos enunciados na complexidade das tensões e das relações nas quais se constituem coloca-se como desafio à pesquisa. O que se diz e o que não se diz nos termos de visita? O que não se diz quando se diz? O que se diz quando não se diz nessas escritas profissionais?

Cumprindo a atribuição do cargo estivemos na referida unidade escolar... (T159, S29 e 32)

O fragmento destacado do termo, de 05/11/2009, refere-se a uma visita em que a supervisão realiza o procedimento de Apuração Preliminar⁵⁰ sobre, com palavras do próprio texto, possível comportamento inadequado de um professor. A natureza desse procedimento requer sigilo em relação ao tema tratado. Diz-se, então, que o procedimento foi realizado, sem mais detalhes do contexto discursivo. Parece ter sido inquirido pela comissão de supervisores o diretor de escola, pois é esta a única referência nominal.

Se o procedimento requeria sigilo, porque foi mencionado no termo de visita? Para indicar o cumprimento de uma das atribuições do cargo? Para indicar que aquele que a cumpriu “adere” a esta atribuição porque a realiza ou que a realiza porque é sua atribuição e o caráter jurídico do lugar ocupado pelo sujeito impele a isto? Para comprovar com o registro e as assinaturas que a tarefa foi realizada a despeito do que o supervisor pensa sobre ela? Com as mesmas palavras *cumprindo a atribuição do cargo*, diz-se tudo isso, e mais: que ao cumprir atribuições do cargo o sujeito tanto obedece quanto resiste (em silêncio ou dizendo alguma coisa para não dizer outra) às atribuições.

Ao pensar o supervisor em atividade, remeto-me a Clot (2007, p. 153) que insiste no fato de a atividade não ser “a simples e livre manifestação das intenções de um sujeito”, mas

⁵⁰ Procedimento de natureza investigativa, nos termos da Lei Complementar nº 942, de 06 /06/2003, cabendo às autoridades que tiverem conhecimento de possíveis irregulares. Ao Dirigente Regional de Ensino cabe instaurá-la, designando comissão de supervisores para a realização.

as pressuposições e restrições sociais da atividade que o sujeito transforma em recursos de sua ação. Neste sentido, faço referência à assertiva de Bakhtin (2003, p. 294) de que

qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual.

D- Sala do Acessa – *está no aguardo para seu efetivo funcionamento, a sala oficial destinada aos trabalhos encontra-se sem a fiação elétrica; (T177, S29)*

Do termo, de 09/08/2010, o trecho selecionado faz parte de uma visita rotineira em que diversos assuntos foram tratados (materiais didáticos, recuperação paralela, gráfico de rendimento, encaminhamentos de alunos ao Conselho Tutelar e Professor Coordenador do Ciclo I). A opção do termo por itens configura a intenção do supervisor de separar os assuntos tratados. Os interlocutores imediatos desta visita são diretor, vice e professoras coordenadoras. O contexto discursivo do enunciado em questão é o programa chamado Acessa Escola⁵¹, que tem uma sala destinada a ele na escola, tendo sido reformulada toda a rede logística das salas de informática para viabilizá-lo desde sua criação.

O que diz o enunciado em questão? Que há um comprometimento do trabalho em função da sala estar sem rede elétrica. Que outros aspectos, mesmo não sendo materializados nas palavras também estão presentes? Que ele é uma resposta: às cobranças do sistema de que os programas e projetos aconteçam efetivamente na rede e que cabe ao supervisor verificá-los (“retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas” - Comunicado SE, de 30/07/2002); aos interlocutores não imediatos como o dirigente de ensino, que solicita em reuniões informações sobre o andamento dos programas e projetos. Considero ainda, que de certa maneira, o supervisor é “solidário” para com a gestão da escola, pois marca que não

⁵¹ Programa do Governo do Estado de São Paulo criado em 2008, desenvolvido pela SEE/SP, sob coordenação da FDE, que tem por objetivo promover a inclusão digital dos alunos, professores e funcionários das escolas.

está apenas na sua governabilidade colocar a sala em funcionamento, mas depende de um contexto mais amplo que envolve outros órgãos públicos.

OBS: Registramos que gradativamente estamos atualizando os concluintes desde o ano de 2002. Somente depois validaremos os concluintes de 2008. (T144, S29)

A justificativa expressa no recorte produzido em 19/05/2009 é de que o supervisor somente realizará a validação dos concluintes de 2008, após resolver pendências desde 2002. O contexto de produção deste termo também é uma visita de rotina em que predomina a tarefa “técnica” de verificar prontuários de alunos e, posteriormente, acessar, pela internet o sistema chamado GDAE, dando validade aos atos escolares do diretor e do secretário de escola, ao final do qual, abre-se uma tela também para que o dirigente realize publicação dos concluintes. Na era digital, as antigas laudas publicadas em Diário Oficial deixam de existir e dão lugar ao procedimento que foi ora explicitado para que se compreenda este trabalho do supervisor que é de natureza burocrática, técnica e também pedagógica, intimamente relacionado à vida escolar dos sujeitos que estudam nas escolas e necessitam de certificação.

Há um aspecto muito importante desta faceta do trabalho da supervisão, considerando sua natureza jurídica e formal, daí esta ação ter espaço em muitas visitas, sendo registrada em vários termos ao longo dos treze (13) anos analisados. O fragmento diz do cumprimento de sua função de “executor partícipe de políticas educacionais” (Comunicado SE, de 30/07/2002) e traz a memória de outros textos legais que ainda não foram revogados e acompanham a tarefa – “compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas” (LC nº 744/1993).

Entretanto, outras questões são suscitadas por este enunciado que não se dirige apenas a seus interlocutores imediatos - a direção e o secretário de escola - mas também ao sistema informando que a atividade em questão não fora realizada até aquele momento a contento pelos supervisores que o antecederam. O registro é também uma réplica aos pares que em outros tempos compartilharam do lugar de supervisor na escola específica e deixaram de cumprir esta atribuição.

O poder está em jogo no termo de visitas e, neste caso, é o poder entre os pares que estariam no aparente mesmo lugar na hierarquia e nas rotinas de verificação, controle e sistematização.

A vida, portanto não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e julgamento de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível (BAKHTIN, 2011, p. 10).

Temos a relatar que nesta Unidade Escolar tudo transcorreu na mais perfeita regularidade, sem nenhuma ocorrência.
(T134, S7)

O que move a ida da supervisão à escola, neste dia (27/11/2008), é o acompanhamento de aplicação da Avaliação Externa da SEE/SP (SARESP), sendo esta uma das atribuições do supervisor.

O que destaque deste enunciado é a questão da *perfeita regularidade*. Orlandi (2003, p. 264) pontua que “são várias as estratégias para não dizer”, percebo como estas palavras - *perfeita e regularidade* - enunciadas em sequência dizem sobre os lugares ocupados pelos sujeitos que dela se utilizam para compor seus silêncios e injunções. Silêncios e não ditos: o que significam as palavras perfeito e regular naquele contexto? Que tudo ali aconteceu de acordo com os manuais? Que todos realizaram a avaliação a contento? O que foi silenciado? A organização teria alguma permissão de fugir do padrão instituído? Este dito é uma fala de fiscal, de chefe ou um elogio ao trabalho da equipe escolar?

4) Letra e Vida: a profa. XXXX declarou que não dispõe no momento, de parâmetros para avaliar se houve mudança na prática das professoras cursistas. Disse que percebe o envolvimento de todas e que todas as professoras, mesmo as que não são do Programa são solidárias e procuram trabalhar coletivamente. (T98, S24)

Em 29/05/2005, a supervisão está na escola em visita ordinária e trata de diversos assuntos, entre eles o que foi recortado. Dirigindo-se à sua interlocutora imediata a diretora da escola, avalia o programa da SEE/SP – *Letra e Vida* que era destinado à formação de professores alfabetizadores. É interessante notar que a escrita apresenta um registro da

avaliação, do ponto de vista da direção, nascido do olhar desta sobre a prática das professoras.

Existe uma voz proveniente de um dos objetivos do programa, neste dizer, já que a mudança de paradigma esperada, a partir da formação, teria que ser materializada em didáticas e metodologias outras por parte das professoras. A avaliação da diretora, citada pelo supervisor, sugere a defesa de todas as professoras, das cursistas ou não, em termos do trabalho coletivo. Assim, embora o discurso da diretora iniciasse com a afirmação de não dispor de parâmetros para avaliar o projeto, na verdade o avalia, ao destacar o trabalho coletivo das professoras, que independe do curso de formação, e das mudanças metodológicas dele decorrentes.

Uma das expectativas recorrentes em diversos textos oficiais acerca das ações da supervisão aparece neste enunciado: a formação – sua atuação como formador, o acompanhamento de políticas públicas de formação, a verificação se a formação se converte ou não em mudança no cotidiano escolar. Supervisão e formação: de quantas palavras e silêncios é composta esta relação?

No caso do termo em análise, ao citar abertamente as palavras da diretora, o supervisor não explicita sua própria avaliação. O que o silêncio do supervisor pode significar? Que endossa a posição da direção, ainda que não a assuma abertamente? Que não a endossa e por isso a evidencia em suas ambiguidades? A quem ele pende no quadro discursivo limitado por seu silêncio? Ao não se dizer o que ele permite que seja dito pelas palavras da diretora?

[...] caberá a Direção acompanhar e ratificar a execução de tais serviços, evitando constrangimentos ou até mesmo, responder Administrativamente pelos procedimentos. (T143, S29)

O trecho do termo de 07/05/2009, que já foi trabalhado na inter-relação administrativo/pedagógico, retorna agora pelo modo como se diz o que se diz e pelo que não se diz também nele presente.

O lugar de poder da supervisão, o cumprimento de seu papel de assessoria e orientação, visando dirimir as possibilidades de problemas para a escola, o seu exercício de

ação comprometida com a parceria e o diálogo junto à equipe. Todos os aspectos estão presentes neste trecho do termo, que se referia a um despacho do dirigente para que ele se dirigisse à escola, procurando resgatar o contexto de sua produção.

Entrementes, ao utilizar a expressão *responder Administrativamente*, tendo a segunda palavra com letra maiúscula, o supervisor não só marca a autoridade de que sua função está investida, como sugere uma ameaça na medida em que há entre os interlocutores uma compreensão do que significa responder administrativamente, nos termos da Lei nº 10.261/68, no que se refere aos “deveres, proibições e responsabilidades” dos funcionários públicos. Ambos, supervisor e diretor sabem que responder administrativamente pode implicar em advertência, punição e demissão.

No dizer, há lugar para os presumidos compartilhados que o fazem compreensível para os interlocutores imediatos e que explicitam as ambiguidades, as tensões e o poder de que se revestem a relação entre o supervisor e o pessoal em atuação na escola. O supervisor não decide pela diretora, ele orienta a direção a ser seguida em suas ações. Mas a orientação não tem margens de negociação: o supervisor espera que seja obedecida e explicita a obediência a essa orientação como condição para que não haja punições. Na forma de uma orientação, aquilo que é dito – a decisão silenciada – não dita – explicita-se.

Em visita a esta U.E. e não encontrando nenhum membro da equipe gestora, verificamos parte dos serviços realizados no período de recesso escolar...

Solicitamos à direção[...]

Obs: O presente termo foi redigido em folha à parte pois o livro Termo não foi encontrado no momento, (T99, S24)

No termo 99, redigido em 26/05/2005, o supervisor explicita que foi atendido pelo Agente de Organização Escolar⁵² e que não encontrou livro termo. A palavra “Termo”, escrita com letra maiúscula, indicia sua importância para o supervisor como documento que registra a visita tanto para a escola quanto para seus superiores. Considerando que o Livro dos termos de visita deve estar disponível nas escolas, o fato de não ter sido ele localizado é um indicador da organização daquela instituição. Não localizar o livro é sinônimo de desordem.

⁵² Profissional que exerce sua função na secretaria ou junto aos alunos na hierarquia de cargos e funções das escolas.

O estranhamento da supervisão é registrado no livro duas vezes: não encontra a equipe e não encontra o livro.

Por trás dos ditos e pelo que não se diz pulsam os lugares ocupados pela direção e pela supervisão. O termo não se dirige ao interlocutor imediato, Agente de Organização Escolar, mas à direção que ali não está presente, porém de quem são solicitados esclarecimentos.

Chartier (2002, p. 78) ao trabalhar os desafios da escrita, nos tempos e lugares em que esta prática se dá, identifica “a pluralidade dos usos (políticos, administrativos, religiosos, literários, privados etc.)” de que em suas diversas materialidades ela é investida. Para ele,

se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seu protesto (CHARTIER, 2002, p. 81).

Mais do que me deter na análise de quem é o forte ou o fraco nas relações entre supervisores e escolas, o que os termos de visita indiciam, naquilo que neles se diz, naquilo que neles não é dito e pelos modos como se diz e não se diz o que acaba sendo dito, é a disputa entre os lugares sociais ocupados pelos supervisores e pelas equipes de profissionais das escolas na organização hierárquica dos sistema de ensino. A escrita da supervisão que elogia, protesta e repreende, que apoia e ameaça pela ausência de deferência é uma “linguagem de ofício” que, mediando as relações entre o indivíduo e o grupo profissional em que se inscreve, pode ser silenciadora em vários níveis. Orlandi (2003, p. 275) destaca que:

a categoria de mediador não é transparente. Ao contrário, o mediador tem uma função decisiva na constituição das relações de poder. Ser mediador, no domínio do discurso, é fixar sentidos, é organizar as relações e disciplinar os conflitos. Além disso, essa reflexão também nos indica que o ato de nomear tem implicações ideológicas decisivas.

O que é dito e o que não é dito nos termos de visita legitima ou não as práticas sobre as quais o termo discorre. Os termos tanto criticam um trabalho quanto julgam o sujeito que o executou. Eles sugerem, orientam ou ordenam as ações daqueles a quem se dirigem, como também atribuem prestígio e poder a quem os escreve e a quem sua escrita se dirige e

produzem exclusões na medida em que a cota de prestígio daquele que escreve não se estende àqueles a quem a escrita é dirigida.

Os efeitos de sentido produzidos pela escrita do supervisor, nas condições de produção de suas relações no sistema de ensino em que se inscrevem, dirigem seus interlocutores, afirmam e delimitam espaços de negociação e de contraposição. Neste processo de dizer, de não dizer, de escolhas e de necessidades, a profissionalidade constitui-se e trava suas lutas no contexto da significação, definindo-se como limites e possibilidades.

Limites e possibilidades

Minha alucinação é suportar o dia a dia. (Belchior)

A partir das considerações de Orlandi (2003) acerca da mediação, propus-me a analisar os limites e possibilidades da ação dos supervisores que emergem das relações intersubjetivas vivenciadas nas condições concretas de trabalho e de poder, em três termos de visita componentes do corpus em análise.

Escritos em momentos distintos e por supervisores distintos, neles focalizei a relação de mediação como uma relação contraditória e tensa, em que sentidos se confrontam no âmbito profissional, favorecendo a explicitação de formas heterogêneas de compreensão da supervisão e de expectativas em relação a sua atuação. Nestas relações, a função supervisora vai se constituindo tanto nos sujeitos que ocupam o lugar de supervisores, quanto naqueles que participam das relações de trabalho com eles, no sistema de ensino.

(T43 – S12 e 14 – na íntegra, sem identificação nominal e assinaturas.)

*Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba
EE XXXX
Piracicaba
Turno da tarde*

Termo de Visita

*Visitando a U.E., fomos recebidos por sua Diretora XXXX.
A Diretora nos trouxe o problema do Prof. XXXX, que tem problemas de visão, que atrapalham suas aulas, acarretando queixas dos alunos e pais de alunos. O Supervisor aconselhou a Diretora a fazer encaminhamento "ex-officio" de seu caso às autoridades de saúde.*

A seguir, apresentou o problema da 5ª Série “E”, que é uma classe homogênea, com alunos em grande parte egressos de classes de aceleração, que vai muito mal, porque o grupo de professores, no entender da Diretora, não está sabendo trabalhar com a classe.

Como a classe tem 40 alunos, o Supervisor aconselhou o remanejamento de alunos, o que foi descartado pela Diretora, pois as demais classes estão superlotadas. A outra alternativa passou a ser um trabalho específico com o grupo de professores com o apoio da Oficina Pedagógica.

Piracicaba, 23 de agosto de 2000.

O termo acima transcrito foi redigido pelo S12, supervisor da escola, em uma visita realizada junto com o S14 em agosto de 2000.

A temática abordada na visita, nos termos do modelo de supervisão vigente à época (Documento de 2000/versão preliminar), que prescrevia ao supervisor uma esfera de atuação mais pedagógica, era pertinente a sua assessoria uma vez que se tratava de problemas pedagógicos relatados pela diretora da escola: o problema do Prof. XXXX e da 5ª série E.

Ainda que coubesse à diretora, que respondia pela escola, a decisão quanto aos encaminhamentos a serem feitos, ao compartilhar esses problemas com o supervisor, ela compartilhou também responsabilidades e solicitou o aval de sua autoridade, na medida em que os lugares ocupados por ambos correspondiam a duas esferas de autoridade distintas no sistema de ensino.

Na descrição de sua participação, o supervisor escolheu o verbo *aconselhar* para nomear sua intervenção.

Aconselhar, significando advertir, indicar, lembrar, recomendar, sugerir, implica investimento, tomada de posição daquele que aconselha em relação à situação sobre a qual faz indicações. No entanto, remete sempre ao outro, a quem cabe decidir frente ao aconselhamento. E, neste sentido, o aconselhamento não inclui, naquilo que se aconselha, aquele a quem aconselha. Este mantém sua exterioridade em relação à situação considerada.

Com relação ao primeiro problema, o supervisor aconselhou um encaminhamento do caso “*ex officio*” para o setor de saúde. A expressão latina “*ex officio*” é usualmente mencionada pelos supervisores quando suas orientações, com base na legislação, referem-se a procedimentos que independem do consentimento dos envolvidos no problema para que

as providências sejam tomadas. O supervisor não registrou se seu aconselhamento foi aceito ou não pela diretora.

Quanto ao segundo problema, a “5ª série E/classe homogênea, com alunos em grande parte egressos de classes de aceleração, que vai muito mal”, o supervisor, antes de emitir qualquer sugestão cita a avaliação da situação apresentada pela diretora.

Ao destacar a citação através da expressão “no entender da Diretora”, o supervisor não se inclui na avaliação feita de que os professores não sabiam lidar com essa classe.

Seu primeiro encaminhamento para a questão indica discordância em relação à interpretação da diretora, na medida em que ele, com base no número de alunos, sugere a dissolução da classe problema através do remanejamento de seus alunos.

Ao mencionar o *remanejamento de alunos*, o supervisor registra que se o problema é a classe homogênea, em que todos os alunos são egressos da *aceleração*, alocá-los em outras classes, que foram organizadas de outra forma, poderia resolver a situação. Entretanto, a recusa da direção, registrada pela palavra “descartado”, indica o embate com um critério daquela escola que aparentemente norteou a composição da 5ª série “E”. A direção está lá, no cotidiano e de seu lugar de autoridade na instituição considera que apesar da suposta homogeneidade atrapalhar, não quer romper com ela. Seu descarte da sugestão do supervisor de ensino tem relação com um dispositivo escolar, a homogeneidade, que remete a uma questão mais ampla: para quem é a escola?

No entanto, o modo como o termo se refere ao tratamento dado à questão, sugere uma abordagem técnica, que passa ao largo da consideração da função social da escola e parece assentar-se numa suposta compreensão em comum dos sentidos de classes homogêneas, compreensão comum esta que é desmentida pelas discordâncias explicitadas no texto do termo, conforme já analisado.

A ausência de referências a qualquer discussão em torno das compreensões em disputa acerca da classe homogênea no âmbito das políticas públicas de inspiração democratizantes, ou ao espectro de concepções diversas que pautou sua discussão ao longo da constituição do sistema público de ensino, ou mesmo aos sentidos atribuídos ao projeto

de *classes de aceleração* ⁵³ e a seus efeitos, reforça o encaminhamento técnico como base da negociação entre supervisor e diretora. Encaminhamento técnico que, conforme o supervisor sugere em sua escrita, resultou da recusa de sua proposta inicial por parte da diretora.

Da recusa da diretora nasce a sugestão de um trabalho de orientação aos professores com o apoio da Oficina Pedagógica. Não há registro da aceitação ou não da sugestão feita.

Analisado, o termo de visita sugere dois momentos distintos: em ambos há sujeitos em interlocução (direção e supervisão) decidindo a vida de outros sujeitos (professor X, alunos e professores). A diferença é que, no primeiro momento, a sugestão não registra réplica de recusa porque é compatível com os interesses dos dois sujeitos em sua esfera de atuação, de acordo com o lugar ocupado na instituição. No segundo momento, há propostas divergentes e réplicas de recusa que indiciam embates ideológicos contidos em uma relação de mediação feita de recusas explícitas mesmo que amistosas.

Nessas relações, os supervisores de ensino, constituem-se como mediadores, pelos embates ora explícitos ora não, no dia a dia, entre as prescrições que revestem seus discursos, pelas leituras que fazem da escola e pelas leituras da escola de que participam ativa e responsivamente (BAKHTIN, 2010) na interação com outros sujeitos, pois “a linguagem não é só lugar de poder: ela é, também, lugar do possível, da ambiguidade, do equívoco, do polissêmico. É também lugar da luta do sujeito” (LAGAZZI, 1988, p. 34).

A luta do sujeito, desmentindo uma noção de mediação harmônica e apaziguadora, dá visibilidade à tensão.

A antropóloga Michèle Petit (2011) ao discutir o papel dos mediadores na relação dos jovens com a leitura destaca que “um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro” (p. 148), pode influenciar “um destino” (p. 149), pois muitas vezes devido especialmente ao lugar ocupado pelos sujeitos é preciso que haja uma “autorização” por parte de um mediador (p.166). Petit (2011, p. 186) finaliza dizendo que mesmo nos mais difíceis contextos há margens de manobra.

⁵³ Após a Lei nº 9394/96, a SEE/SP instituiu legalmente as classes de aceleração, montadas com alunos em defasagem idade/série, fazendo uso de material específico, a fim de possibilitar a reinserção destes no fluxo regular.

Com os olhos voltados para as manobras de que os sujeitos utilizam-se, volto-me para o T177 que segue.

(T177 – S29 – na íntegra, sem identificação nominal e assinaturas, com grifos do autor.)

EE XXXX
Piracicaba, 09 de Agosto de 2010.
Período: manhã
Supervisor: XXXX

TERMO DE VISITA

Em visita de acompanhamento a referida Unidade Escolar, fui recebida e atendida pelo Diretor XXXX vice diretora XXXX e coordenadoras XXXX e XXXX oportunidade na qual tratamos os seguintes assuntos:

*A – **Caderno dos Alunos** – registramos que a escola não recebeu os cadernos dos alunos nas diversas disciplinas, ou receberam de maneira incompleta, o que acarreta uma desestrutura no processo de logística organizacional e aproveitamento pedagógico em sala de aula;*

*B – **Recuperação Paralela EM** – observamos a necessidade dos professores efetuarem os registros das atividades desenvolvidas nas aulas de reforço (conteúdo desenvolvido, aulas utilizadas, estratégias aplicadas), a realização de um trabalho para o aumento da frequência dos alunos. Solicitamos a PC uma reestruturação na dinâmica utilizada, melhor aproveitamento do professor, responsabilização dos pais, compromisso e envolvimento dos alunos e professores da sala de aula.*

*C – **Gráfico de rendimento** – a coordenadora já elaborou os gráficos de aproveitamento dos alunos do ensino médio, considerado um indicador que apontará as disciplinas que necessitam um melhor acompanhamento pedagógico, sugerimos que sejam divulgados aos alunos a real situação;*

*D – **Sala do Acesso** – esta no aguardo para seu efetivo funcionamento, a sala oficial destinada aos trabalhos encontra-se sem a fiação elétrica;*

*E – **Conselho Tutelar** – todos os encaminhamentos dos alunos considerados evadidos, faltosos, até mesmo sem aproveitamento, (referentes ao primeiro semestre) encontram-se protocolados no Conselho Tutelar;*

*F – **PC ciclo I** – não deverá deixar a escola, de realizar seu acompanhamento em sala, realização da HTPC, em virtude de atendimento emergencial aos professores da Fundação CASA, tal solicitação deverá ser programada e autorizada pelos responsáveis, a fim de não acarretar prejuízo e desestruturação da Equipe.*

Nada mais foi tratado, encerramos a visita lavrando o presente Termo.

O termo escrito em agosto de 2010, sendo um dos últimos que compõem o corpus desta pesquisa, refere-se a uma visita dirigida à direção e à coordenação, trazendo cobranças tanto à escola (recuperação paralela) quanto ao sistema (cadernos de alunos, sala do Acesso⁵⁴). O supervisor também se dirige diretamente à interlocutora imediata que é a PC

⁵⁴ Vide nota 51.

(Professora Coordenadora) do Ciclo I, usando o imperativo negativo *não deverá* para chamar atenção sobre procedimento indevido.

Na ocasião, a unidade escolar tinha vinculada a ela a Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), o que significa que o funcionamento de classes do Ensino Fundamental e Médio aos adolescentes privados de liberdade, atendidos na Fundação CASA, submetia-se à escola pesquisada. Tal vinculação supunha articulação entre a escola estadual e a Fundação CASA e integração entre os profissionais, cabendo também à escola a emissão de documentos. No caso da Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba, desde a criação da unidade, há um supervisor responsável pela Fundação, que orienta a atribuição de classes e de aulas, bem como realiza o acompanhamento. Não há um detalhamento em termos legais de como se dá a integração dos profissionais da rede e da Fundação CASA, mas a parceria e assessoria da unidade vinculadora são previstas.

A supervisão, pelo registrado no T177, dá indícios de que o acompanhamento da Fundação CASA pela PC do Ciclo I estava atrapalhando o andamento da escola, ao menos do seu ponto de vista, sem desconsiderar a direção conjunta do enunciado a toda a equipe que atendia o S12 (direção e outras coordenadoras).

Qual a margem de manobra do sujeito? Suas escolhas lexicais indicam uma “ordem” - *não deverá deixar a escola, de realizar seu acompanhamento em sala, realização da HTPC - tal solicitação deverá ser programada e autorizada pelos responsáveis*, entretanto a continuidade do enunciado com - *a fim de não acarretar prejuízo e desestruturação da Equipe* – coloca na relação de subordinação da oração os motivos que estão em jogo para tal direcionamento, motivos estes que indicam a concordância dos outros membros da equipe com o que está afirmando, inclusive com palavra enfatizada pelo uso da inicial maiúscula (*Equipe*) e o possível prejuízo pedagógico.

Entendo como manobra linguística do supervisor de ensino, no caso deste termo, o fato dele minimizar o efeito de sentido da ordem – *não deverá*. A escolha do verbo *dever* tem um sentido específico no discurso jurídico, mas ele segue dizendo que a ordem não é dele, não nasce dele, mas de uma preocupação do grupo, da equipe escolar, de uma preocupação pedagógica. Portanto, ainda que revestido do cargo, ocupando um lugar de poder na relação

que se estabelece, o supervisor utiliza-se de possibilidades discursivas que amenizam o tom de ordem, mas não descaracterizam a tensão em cena.

Isto também aparece no item relativo à Recuperação Paralela do Ensino Médio, quando o supervisor aponta problemas em relação aos registros dos docentes - *observamos a necessidade dos professores efetuarem os registros das atividades desenvolvidas nas aulas de reforço (conteúdo desenvolvido, aulas utilizadas, estratégias aplicadas)* e, por outro lado, chama para a responsabilidade a professora coordenadora, os pais e os professores das salas regulares. A direção deste enunciado se dá com relação à legislação específica de recuperação paralela (Resolução SE – 93/2009⁵⁵), com relação aos discursos de que a recuperação é um problema sem solução na rede, pois há dificuldades em acompanhamento, em diversificação de atividades e, principalmente, no tocante à frequência dos alunos. No caso do Ensino Médio, tudo é ainda mais difícil, pois são adolescentes, não querem frequentar e os responsáveis também compartilham com as equipes escolares as dificuldades de lidar com os mesmos. Coloco em destaque as manobras, porque o supervisor da mesma maneira em que cumpre seu papel de “denunciar” o problema e solicitar alterações da situação, registra paralelamente a complexidade do problema - *Solicitamos a PC uma reestruturação na dinâmica utilizada, melhor aproveitamento do professor, responsabilização dos pais, compromisso e envolvimento dos alunos e professores da sala de aula.*

Com relação aos cadernos, o S29 faz o mesmo movimento, ao apontar a ciência do problema, justificar os prejuízos pedagógicos que pode acarretar – *registramos que a escola não recebeu os cadernos dos alunos nas diversas disciplinas, ou receberam de maneira incompleta, o que acarreta uma desestrutura no processo de logística organizacional e aproveitamento pedagógico em sala de aula.* Que movimento é este a que dou destaque? As formas que o sujeito se utiliza para dirigir-se aos interlocutores imediatos, solidarizando-se com suas angústias e anseios, informando que sabe dos procedimentos que cabem a ele, que entende seu papel de mediador, mas que esta mediação não depende apenas de boa

⁵⁵ A referida legislação consistiu em mais uma alternativa para as inúmeras tentativas da rede de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo organizado o atendimento com blocos de dez (10) aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, de acordo com o número de salas de aula da escola. Ela foi revogada e, atualmente, temos outra legislação em vigor.

vontade dos sujeitos, mas de todo um suporte que ultrapassa tanto as possibilidades de sua atuação quanto alguns limites da instituição escolar.

Não é um movimento simples – a mediação, porque depende das margens de manobra dos sujeitos, muitas vezes extremamente limitadas pelas condições concretas de atuação e de relação.

Trago agora o terceiro termo que me propus analisar:

(T8 – S3 e 4 – na íntegra, sem identificação nominal e assinaturas.)

Delegacia de Ensino "Prof. João T. de Lara"
EEPG XXXX

Janeiro/98

Relatório

Estive em visita a Escola recebida pela sra. Diretora, profa. XXXX e pela sra. vice-diretora, profa. XXXX, com o objetivo de conversar sobre o andamento do processo de "Recuperação nas Férias".

Toda trabalho transcorre muito bem orientada, com participação e envolvimento de todos os elementos das UEs. que aqui se polarizaram.

A escola como sempre é digna de elogios, pela organização, conservação e qualidade dos trabalhos desenvolvidos sob a coordenação administrativo pedagógica da sra. diretora e sua vice.

Na oportunidade, conversei numa pequena reunião com as professoras que participam do processo. Todas estão gostando do interesse e da frequência maciça dos alunos e do rendimento em geral.

A todos, nossos agradecimentos pelo empenho e pelo quanto têm se empenhado nossos parabéns, em especial à direção que é a "mola mestra" desta casa.

Data supra,

(Não consta assinatura da direção, somente dos supervisores.)

O T8 é manuscrito, sendo assinado por dois supervisores em uma visita de acompanhamento de um projeto da SEE específico que é identificado no termo como "Recuperação nas Férias". Embora esteja nomeado como relatório e tenha sido produto de um trabalho específico de uma comissão de supervisores, considero-o como interessante para fazer um batimento com os dois termos anteriores. Mesmo nomeado relatório, talvez pelo fato de a comissão de supervisores estar na escola para verificação do andamento do projeto de recuperação nas férias, o texto está inscrito no gênero termo, anteriormente discutido nesta pesquisa, no tocante aos aspectos formais.

O primeiro aspecto interessante é que embora a atividade registrada no termo tenha sido realizada por dois supervisores (de acordo com as assinaturas), a escrita, que coube a um deles, tem a predominância da 1ª pessoa do singular, havendo apenas uma referência de 1ª pessoa do plural no último parágrafo, pelo uso do pronome *nossos*.

A tarefa registrada é o cumprimento pelo “agente do sistema”, o supervisor de ensino, do acompanhamento de projetos, algo que é prescrito como sua atribuição em diversas legislações, tais como:

- O Artigo 7º do Decreto nº 5.586/75, tendo como atribuições do cargo Supervisor Pedagógico: I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;
- O Artigo 78 do Decreto nº 7.510/76, que delega aos grupos de supervisão, na área curricular, adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;

Outros aportes técnicos que acompanham o fazer registrado são os resquícios do modelo de supervisão proposto por Faustini (1979) em que cabia aos profissionais tarefas de acompanhamento pedagógico e um dos esforços do Programa *Escola de Cara Nova*, do governo PSDB, que era a promoção de recuperação fora do horário regular das aulas, inclusive nas férias, algo defendido no contexto da Progressão Continuada⁵⁶, implementada na rede desde 1997.

Pela lógica exposta, o registro deste termo está em conformidade com o prescrito. Pelo conteúdo registrado, percebo que a escola, no caso, serviu de polo (*polarizaram*) para que alunos com dificuldades vivenciassem, no mês de férias – janeiro – outras oportunidades pedagógicas. Independente da questão de estilo que aqui não é possível analisar, visto que a visita em questão teve um propósito específico e foi realizada por uma comissão uma única vez, diferente dos outros dois termos que foram redigidos por supervisores que tinham a escola em seu setor de trabalho e as visitas tinham certa regularidade, é possível notar um registro sem embates.

Mesmo se tratando de um assunto polêmico e revestido também de concepções distintas e em disputa que é a recuperação, o tom do termo em geral é marcado por acordos

⁵⁶ Deliberação CEE nº 09/1997.

e elogios. Expressões que podem ser destacadas: *Todo trabalho transcorre muito bem orientado, com participação e envolvimento de todos; a escola como sempre é digna de elogios; pelo quanto têm se empenhado nossos parabéns...*

No texto em geral, destaca-se o trabalho da direção, usando ao final as palavras ‘mola mestra’, referindo-se à diretora e sua vice. Algo que não é muito comum neste gênero de discurso e que foge um pouco a sua forma é a referência à escola como *casa*. Celina Abbade (2011), ao realizar estudo sobre os campos lexicais, comenta que uma palavra tem seu significado de acordo com a época, o grupo social, o momento em que está sendo utilizada e no campo de significação, ou seja, no conjunto, em relação a outras palavras. Quando penso o uso do léxico *casa*, na situação em questão, considero tanto um caráter de informalidade impresso na mediação em curso e registrado no termo de visita quanto a coerência desta escolha lexical frente à noção de concordância do outro – supervisor de ensino – diante dos procedimentos administrativos e pedagógicos que estão sob sua avaliação.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, Maria Cecília de Góes (1993 e 1995) analisa os modos de participação do outro nos processos de significação e algo bastante interessante é a referência construída pela autora acerca de questões como a simetria e a assimetria, por dizer que estas são construções tecidas na rede de relações sociais, em que os sujeitos em relação a outros sujeitos “concedem ou negam lugares de prestígio” (GÓES, 1995, p. 27). Na instituição de ensino, supervisão e direção, não ocupam os mesmos lugares, mas pela escrita deste termo há uma deferência por parte da supervisão com relação ao trabalho da equipe escolar que se sobrepõe inclusive à tensão acerca do problema da recuperação.

Colocando em relação os três termos, considero que em todos há marcas, na escrita, das legislações acompanhando atividade dos sujeitos, das manobras que ora são mais evidentes ora não.

O primeiro termo apresenta um supervisor de ensino que aconselha, que manobra menos e se expõe mais, que se desnuda pelo registro da réplica da direção, que sinaliza o consenso apenas quando os interesses estão em sintonia e que envereda pelo tom técnico como forma de indiciar as discordâncias, mais do que aprofundá-las.

No segundo termo, apesar das palavras de ordem, há indícios de um supervisor de ensino que se expõe menos à medida que coloca suas assertivas subordinadas ao coletivo da escola e às necessidades pedagógicas.

O terceiro termo, por sua vez, não registra réplicas, contudo destaca a ação escolar em consonância com os propósitos do acompanhamento.

Todos materializam pela escrita as prescrições e as negociações nas situações de trabalho, que resultam em mediações nem sempre tranquilas, nem sempre harmônicas entre lugares e concepções que são constitutivos do trabalho e dos sujeitos.

DEPOIS DAS LEITURAS...

[...]

- Não sabia que fotografava?

- É um hobby. Só gasto cinco minutos com ele, todos os dias. Todo dia. Faça chuva ou sol, granizo ou neve. Como o carteiro.

- Você não é só o cara atrás da registradora.

- É o que as pessoas veem. Não é necessariamente o que sou.

[...]

(Cortina de fumaça)

Depois das leituras dos termos de visita da supervisão de ensino, perguntei-me: como concluir esta investigação?

Reconstituir o universo de uma pesquisa não é uma tarefa simples, bem como reproduzir em um texto, dirigido a terceiros, as relações sociais nela implicadas e os processos de observação, interlocução e compreensão envolvidos em sua produção. A fluidez da linguagem; o “não” fechamento de todo texto, cujo movimento é sempre suscitar outras reflexões e réplicas; e a impossibilidade de controlar os sentidos das leituras tanto por parte dos interlocutores projetados quanto por outros que nela se embrenharem permitem dizer que mais do que seu resultado final, pois o texto da pesquisa é uma aproximação das práticas culturais tomadas como objeto de estudo e uma interpretação dos indicadores dos sentidos e valores de que tais práticas se revestem para aqueles que as vivenciam, que são apresentadas, de modo generalizante, por alguém que ao estudá-los, de modo cuidadoso e metódico, “olhando com vagar”, também não se despiu de seus próprios sentidos e valores, mas aprendeu e se transformou durante a pesquisa, mediado pelo outro que se propôs estudar.

Assumindo com Bakhtin (2003, p. 326) que “todo dado se transforma em dado criado” e beneficiada pela proposta de configuração textual (MORTATTI, 2000) aproximei-me dos cento e setenta e nove (179) termos de visita, escritos pelos (32) trinta e dois supervisores de ensino que estiveram na escola pesquisada (uma escola pública estadual de Piracicaba/SP) de 1997 a 2010.

Embora o volume, a quantidade e a exaustividade não sejam garantias para a “construção/criação” dos dados, eles caracterizaram o modo inicial de relação com eles. Foi

necessário reunir um conjunto de termos, escritos em um tempo relativamente extenso, conviver com eles para configurar o que apresentei.

Como o projeto de Auggie, em *Cortina de Fumaça*, de registrar o que acontecia em uma pequena parte do mundo, através da documentação fotográfica diária, optei por iluminar uma parcela pequena da atividade dos supervisores de ensino, aquela em que eles vivenciando diretamente a relação com a escola e fazendo uso da “linguagem de ofício”, documentam, por escrito, dirigindo-se a terceiros, sua leitura da escola e das relações que a constituem, a partir do termo de visitas. Seus registros também estão carregados de apreciações valorativas, de interesses e de perspectivas interpretativas diversas, relativas a um tempo, a um lugar e a condições de produção específicas das relações sociais em que se originaram, bem como de indicadores do processo em que vão ocupando e vivendo o lugar de supervisores, mediando e sendo mediados por todos aqueles que, ocupando outros lugares, no sistema de ensino, são afetados pela ação supervisora, bem como a afetam com suas réplicas.

Como as fotos de Auggie permitiram que Paul o percebesse para além do “cara atrás da registradora”, também os termos de visita me permitiram apreender nuances singulares entre os supervisores de ensino.

Se, inicialmente, via-me diante do mesmo, da repetição, das semelhantes perspectivas e dos supostos iguais enquadramentos, ao longo da interlocução com os termos de visita analisados, fui percebendo no gênero, os estilos individuais e nas prescrições que acompanham, norteiam e regulam a atividade dos sujeitos, os reempregos, as renormalizações por eles criadas nas situações concretas de trabalho.

Nos termos analisados, os discursos oficiais prescrevem, acompanham, norteiam e regulam a atividade dos sujeitos deixando suas marcas nas produções escritas, mas como bem lembra Clot (2007, p. 12), “o trabalho não é uma atividade entre outras”, exercendo na vida dos sujeitos uma “função psicológica específica” (idem) e a “atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível” (CLOT, 2007, p. 14).

A despeito da inscrição jurídica da função pública do supervisor, o movimento de leituras e de releituras dos termos, entendidos como *gênero discursivo* produzido na atividade (genérica) da supervisão de ensino, com o *estilo* indiciado nas maneiras como os supervisores trataram os assuntos nos documentos escritos e se posicionaram em relação a eles me fizeram atentar para:

- Nuances das concepções de supervisão em circulação e em disputa no sistema de ensino.
- Os modos distintos de ocupar o lugar de poder implicado na atividade supervisora, em que entram em tensão: imagens de supervisão (fiscal, consultor, orientador, gestor); antecipações imaginárias (PÊCHEUX, 2010, p. 76) entre os supervisores e seus interlocutores e vice-versa; questões suscitadas por status e os lugares na hierarquia.
- Os diversos modos de viver o entrelaçamento entre o administrativo e o pedagógico (fim da educação) e que faz com que os sujeitos de diferentes formas os tangenciem continuamente no exercício das tarefas.
- O movimento do dizer e do não dizer, em que os limites e as possibilidades da ação supervisora se indiciam.
- A mediação da ação supervisora – constitutiva da função, nem sempre harmônica, em que os supervisores de ensino agem com manobras ora mais ou menos evidentes, no batimento de conselhos, orientações, advertências, prescrições, enfim, de negociações permanentes.

Ler e reler os termos de visita, na perspectiva acima descrita, implicou o estudo, ainda que breve, da história da supervisão de ensino, desde as origens até sua configuração no estado de São Paulo e da leitura de legislações e de documentos que orientaram (e orientam até hoje) o exercício profissional, desde a década de setenta do século XX até o ano final do material pesquisado (2010), a fim de poder compreender os termos de visita em suas condições mais amplas e imediatas de produção definidas pelas políticas públicas acerca da supervisão de ensino e pela normatização do exercício e da formação dos profissionais.

No entanto, o problema da significação e da constituição intersubjetiva dos profissionais, que se constituem na relação com outros sujeitos, na e pela linguagem levaram-me às recorrências e inscrições oficiais determinantes da função supervisora e para além delas, aos estilos individuais, aos modos dos sujeitos enunciarem-se supervisores nas

situações concretas de trabalho em relação com outros sujeitos que necessitaram ser cotejados àqueles que emergem como dominantes no contexto.

Na complexidade da intersubjetividade, os supervisores de ensino viveram cerimônias de apropriação, materializando-as em textos e usando a forma recorrente daqueles que antes deles estiveram na escola, dando a ver a relativa estabilidade do gênero (BAKHITN, 2003, p. 262). Por sua vez, foram também se apropriando do gênero da atividade na relação escritor/leitor/texto, dos modos de fazer constitutivos dos rituais de que faziam parte com a “linguagem de ofício” possível.

Daí a necessidade de compreender o entrelaçamento forma/conteúdo, considerando o que e como dizem o que dizem os supervisores, com quais propósitos, de que ponto de vista, em que momento histórico, movidos por que propósitos/necessidades e que efeitos de sentido pretenderiam suscitar em seus interlocutores, sabendo que os interlocutores, como as vozes em circulação, afetam os registros dos supervisores nos termos e são também afetados por esses escritos ordinários.

Se “o trabalho é a capacidade de engajamento” (CLOT, 2007, p. 72), os supervisores de ensino, ao visitarem as escolas e materializarem, nos documentos, suas primeiras impressões - *“a escola construiu uma linda ponte na entrada administrativa, que valoriza ainda mais o ambiente limpo e ordenado que a caracteriza”* (T41) - ao sinalizarem a íntima relação entre a forma e o jurídico com expressões como *“data supra”*, *“ex officio”*, viveram também a tensão deste movimento de *estar com*, de engajar-se.

Na leitura dos termos de visita fui vivendo e revivendo as histórias das relações entre supervisores e profissionais da escola, as histórias da escola escolhida. Entendendo, pela interlocução com Orlandi (2003, p.25), *“a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma”*, considero que mediada pela leitura, ao longo do trabalho de pesquisa, transformações aconteceram em mim e na construção das análises.

Como Paul, mediado pelas fotos viu mais do que o cara atrás da registradora, também aprendi a ver, nos termos de visita, mais do que a homogeneidade da função supervisora. Aprendi a vê-la na multiplicidade de sentidos que contém, nas tensões e contradições entre esses sentidos, nas possibilidades e limites de sua atuação. Aprendi que os termos de visita

são construções realizadas a partir da convivência entre pessoas que se observam e se interpretam mutuamente, a partir de lugares sociais hierarquicamente distintos e se dirigem a terceiros. Eles também estão carregados de apreciações valorativas, de interesses e de perspectivas interpretativas diversas, relativas a um tempo, a um lugar e a condições de produção específicas das relações sociais em que se originaram.

Com suas assinaturas, nos termos de visita, os supervisores de ensino, anônimos, em atividade prosaica, materializam seu trabalho e, pela escrita, disposta às leituras, mantêm, no tempo, a história da escola, a história das relações que ali se dão. Deixam, nos Livros de termos de visita, suas histórias singulares de interação. Não são “somente supervisores de ensino exercendo o ofício como o esperado” ou “o cara atrás da registradora” – indiciam que há muito mais por ser visto, lido e relido.

Possenti (1988, p. 153) afirma que “a iluminação de um aspecto coloca outro na sombra”, e esta assertiva também foi vivida por mim, no movimento de produção deste estudo. Ao optar pelos termos de visita, redigidos por supervisores de ensino quando de sua passagem pelas escolas, como objetos de análise, tanto iluminei indicadores dos processos em que os sujeitos singulares – supervisores de ensino – constituíam em si a função supervisora, quanto deixei nas sombras grande parte dos fazeres que compõem a atividade dos supervisores. Foram escolhas, epistemológicas e políticas, difíceis e necessárias, que implicaram perdas e ganhos.

Reconheço também que muitas outras leituras poderiam ter sido realizadas sobre a supervisão com o mesmo material escolhido e recolhido – os termos de visita. Compreendo que ancorados em diferentes perspectivas, na interface com outras tantas concepções de discurso, de texto, de sujeito, de supervisor de ensino, de termos de visita, de gêneros do discurso, de estilo – outros aspectos poderiam ter sido desvelados, mas se esta pesquisa puder ser compreendida, em sua constitutiva inconclusão, no cotejamento com outros textos terá cumprido seu objetivo e, mais ainda, se alguns sentidos do trabalho dos supervisores de ensino puderem dialogar com outros tantos sentidos em circulação.

“Acreditar no mundo como é, nos força a avaliar e a escolher forças que irão compor o mundo que engendramos” (DOMINGUES, 2010, p. 138). Portanto, acredito que neste

caráter aproximativo de texto final de pesquisa estão tanto os limites do trabalho acadêmico quanto sua contribuição, que reside menos na explicação e mais na possibilidade de suscitar o cotejamento entre compreensões que se elaboram sobre o que se vive e o que se estuda, sobre o que já se conhece e o que ainda não se conhece, sobre o que se vê e o que se é.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Lexicologia social: a teoria dos campos lexicais**. Disponível em: < www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiiengtlex/pdf/.../Celina%20Abbade.pdf > Acesso em 18 de jul. de 2011.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Portugal: Porto, 2000.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Contextualizando a ação supervisora. In: BORGES, Abel Silva (et al.). **Escola: espaço de construção de cidadania**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 24).

ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ARENA, Dagoberto Buim. A ação do supervisor: democracia e política na escola e na diretoria de ensino. In: **XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério**, 2006, Águas de Lindóia/SP. Democracia, Política e Educação: suas relações. São Paulo: HR Gráfica e Editora Ltda. (Revista APASE, n. 5, jun., 2006).

_____. **Os discursos oficiais e a supervisão de ensino: entre a ingenuidade e a resistência**. 1997 (mimeo.).

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Discurso na vida e discurso na arte - sobre poética sociológica**. FARACO, C. A. e TEZZA, C. Tradução para uso didático. Disponível em: < http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/ARTIGO_VOLOSH_BAKHTIN_DISCURSO_VIDA_ARTE.pdf >. Acesso em 06 de set. de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002b.

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira. **Inspeção Escolar: quem é esse profissional? Um estudo de caso da inspeção escolar na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG**. 1997. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984a.

_____. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1984b.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Obras Escolhidas, v.1).

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos –chave. São Paulo: contexto, 2005.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Seminário de supervisão pedagógica**. Brasília: MEC/SE de 1º e 2º Graus, 1981.

_____. Presidência da República. **Constituição Federal**. 05 de outubro de 1988. Brasília. Senado Federal.

_____. **Lei nº 88**, de 08 de setembro de 1892. Inspeção do Ensino Primário.

_____. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

_____. **Parecer nº 252**, de 1969. Reformulação dos Cursos de Pedagogia. Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União.

CALIXTO, Eulália Araújo. **A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, n. 11 (5), 1991. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2012.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHEDID, Lourdes Michel Rachid. **Políticas e práticas da supervisão de ensino do Estado de São Paulo**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

CORTINA de Fumaça. Direção: Wayne Wang. Produção: NDF/EURO SPACE e PETER NEWMAN/INTERAL. Intérpretes: William Hurt, Harvey Keitel e outros. Roteiro: Paul Auster. Música: Rachel Portman. Los Angeles: Miramax Filmes, 1995. Fita de vídeo (108 min), 1 VHS, color., legendado, Tradução de Smoke.

COSTA, Vilze Vidotte. **A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de re-significado para sua prática no Estado do Paraná**. 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2006.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.** 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2007.

DOMINGUES, Leila. **À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2010.

FAUSTINI, Loyde Amália. (Org.). **Supervisão Pedagógica em Ação.** São Paulo: SE/CENP, 1979.

FERINI, Rosângela Aparecida. **Supervisão de Ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias.** 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 2007.

FOULQUIÉ, Paul. **Dictionnaire de La Langue Pédagogique.** Paris: Universitaires de France, 1971.

FRANSETH, Jane. **Supervisión escolar como guía.** México: Trillas, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes – Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural,** Campinas: CEDES, n. 50, 2000a.

_____. A construção de conhecimentos – examinado o papel do outro nos processos de significação. **Temas em Psicologia,** n.2, 1995.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade,** Campinas: UNICAMP/CEDES, n. 71, 2000b.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, n.1, 1993.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível: formas e maneiras de sentir no ocidente**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

_____. **Da palavra ao gesto**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

_____. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: HUCITEC: 1992.

HIDALGO, Lúcia Amaral. **Supervisão escolar e TV Escola: um estudo na rede pública estadual de Ensino Fundamental do NRE de Londrina/PR**. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 1999.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas/SP: Pontes, 1988.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas/SP: UNICAMP, 2003.

LEMUS, Luis Arturo. **Administracion, direccion y supervision de escuelas**. Argentina, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1975.

LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 1977.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Introdução. In: SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos –chave**. São Paulo: contexto, 2005.

MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.); MAIA, Graziela Zambão Abidian (Org.). **Administração e supervisão escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos:** formação de professora. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Sobre ensino da leitura. **Leitura: teoria & prática**, n. 25, p. 29-41, jun. 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica:** origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** 2. morar e cozinhar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MEDEIROS, Luciene e ROSA, Solange. **Supervisão educacional:** possibilidades e limites. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar.** São Paulo: Saraiva, 1977.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Caminhos da supervisão educacional:** um estudo de caso. São Luís: UFMA/Secretaria da Educação, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo /1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar.** São Paulo: Atlas, 1976. (3ª ed.)

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional:** a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas/SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos Campinas/SP: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio:** movimento dos sentidos. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2011.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1997.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRESTES, Naide Alves. **Supervisão em educação**. São Paulo: Moraes, 1980.

PRZYBYLSKI, Edy. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1988.

QUAGLIO, Paschoal. Contribuições da supervisão na formação do professor reflexivo para a Educação Básica. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – 2007**. Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação – Formação de Professores para a Educação Básica – Relatos.

SANTOS, Ana Lucia Cardoso dos. **Representações do supervisor educacional: nem herói, nem vilão**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **A construção da Proposta Pedagógica da escola: A Escola de Cara Nova – Planejamento 2000**. São Paulo: SEE, 2000.

_____. **A construção de um novo modelo de supervisão: proposta e versão preliminar para discussão**. SEE/SP/Gabinete da Secretária – versão de 09/05/2000 (mimeo.).

_____. **A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada (PEC)**. Educação paulista: corrigindo rumos. São Paulo: FDE, 1997.

_____. **A Organização do Ensino na Rede Estadual: Escola de Cara Nova – Planejamento 1998**. São Paulo: SEE, 1998.

_____. **As mudanças na educação e a construção da Proposta Pedagógica da Escola: orientação para as escolas**. São Paulo: SEE, 1998.

_____. Secretaria da Educação. **Comunicado SE, de 30/07/2002**. Dispõe sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 5.586**, de 05 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do Magistério. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 7.510**, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 17.329**, de 14 de julho de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 39.902**, de 01º de janeiro de 1995. Altera os decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 43.948**, de 09 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Escola nas férias: aprendendo sempre**. São Paulo: SEE/CENP, 2001.

_____. **Instruções Especiais – SE 3**, de 11 de abril de 2008. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Lei nº 520**, de 26 de agosto de 1897. Inspeção do Ensino Primário.

_____. **Lei Complementar nº 114**, 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Lei Complementar nº 201**, 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Lei Complementar nº 444**, 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação/LDB: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. In: ALVES, Maria Leila et al. (Org.). **Escola: espaço de construção de cidadania.** São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 24).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor em educação.** 1981. 448f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Conceito, Experiência, Trabalho e Linguagem. **Trabalho & Educação**, FaE/UFMG, vol. 18, nº 3 – set./dez. de 2009.

_____. Trabalho e educação. Entrevista. **Presença Pedagógica**, v. 7, n.38, mar/abr.2001.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?** 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro/SP, 2008.

SERGIOVANNI, Thomas J.; STARRAT, Robert J. **Novos padrões de supervisão escolar.** São Paulo: EPU: Ed. USP, 1978.

SILVA, José Dujardis da. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública.** 2010. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** São Paulo: Loyola, 1984.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPERB, Dalilla Clementina. **Administração e supervisão escolar**. Porto Alegre: Globo, 1978.

STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Disponível em: <www.scribd.com/doc/25078528/Observando-o-familiar>. Acesso em: 17 de jan. de 2011.

VIEIRA, Ailton Santos. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Psicologia concreta do homem – Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP/CEDES, n. 71, 2000.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2006.

