

Rosaria de Fátima Boldarine

**Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo:
Entre Práticas e Representações**

Marília

2014

Rosaria de Fátima Boldarine

Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: Entre Práticas e Representações

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação. Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientação: Prof^a Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Marília

2014

Boldarine, Rosaria de Fátima

B687s Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo:
entre práticas e representações/ Rosaria de Fátima
Boldarine. – Marília, 2014
122 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Bibliografia: f. 117-122

Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa.

1. Educação – São Paulo (SP). 2. Professores -
Formação. 3. Escolas – Organização e Administração. 4.
Supervisão escolar I. Título.

CDD 370

Rosaria de Fátima Boldarine

Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: Entre Práticas e Representações

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação. Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientação: Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof^a Dr^a Denice Bárbara Catani

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Batista

Prof^a Dr^a Katiene Nogueira da Silva

Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

Para Valter e Ruth. Não há como
agradecer tudo o que vocês sempre
fizeram por mim.

Agradecimentos

meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa
presença olhar
lembrança calor
meus amigos
quando me dão
deixam na minha
a sua mão

Paulo Leminski

À Professora Raquel Lazzari Leite Barbosa, pela orientação, amizade e incentivo.

Aos meus irmãos Rita e Valter, pelo amor maior e aos meus cunhados Felipe e Amanda, por amarem meus irmãos e sempre me quererem bem.

Aos incríveis Ronaldo, Fabiana e Débora, pela amizade de mais de vinte anos. É muito importante saber que posso sempre contar com vocês. E também ao Fábio e ao Alan que, mesmo à distância, fazem parte da minha vida.

Aos queridos Sérgio e Eneus, por tudo que vocês fazem por mim.

Ao Miro, pelo incentivo, sempre.

À Odila, por me socorrer sempre que possível.

Aos colegas do GEPLENP, especialmente à Rose, por tirar minhas dúvidas, pelos papos e pela torcida.

Aos colegas de Marília, sem vocês o tempo passado na cidade teria sido bem mais difícil.

Aos professores que durante o doutorado foram fundamentais para minha formação.

Aos professores Juvenal e Paula que, na qualificação, auxiliaram-me muitíssimo.

Aos supervisores de ensino que participaram da pesquisa. Muito obrigada.

Aos colegas do IFSP pelo constante aprendizado.

Aos colegas da Escola Pública que fazem o possível dentro do impossível.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio financeiro durante a realização da tese.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo estudar as representações e práticas de leitura dos supervisores de ensino da rede estadual que atuam na cidade de São Paulo. O que se pretendeu explorar foram as questões relativas às representações sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores e a maneira como essas representações e práticas atuam no processo de supervisão, colaborando ou não para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e com o aperfeiçoamento da formação docente. A escolha dos sujeitos relacionou-se com a perspectiva de que, embora supervisores de ensino sejam partícipes efetivos de questões referentes à escola, nem sempre o enfoque pedagógico volta-se, especificamente, a eles. Para o desenvolvimento do estudo, a metodologia que, primordialmente, subsidiou o trabalho buscou apoio na triangulação sequenciada, utilizando questionários (232 questionários respondidos) e entrevistas semiestruturadas (13 entrevistas) como instrumentos de coleta de dados. Além disso, foi realizado um estudo dos documentos que situam a atuação do supervisor de ensino. Os resultados apontam para uma indefinição do papel do supervisor de ensino, assim como dificuldades em equilibrar as funções administrativas e pedagógicas inerentes à função supervisora no Estado de São Paulo. Com relação às práticas de leitura, foi possível constatar uma leitura muito pautada nas bibliografias oportunizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que não necessariamente colabora com os processos de formação tanto dos professores quanto dos próprios supervisores entrevistados.

Palavras-Chave: supervisão de ensino; representações; práticas de leitura; formação docente

Abstract

The present work had as objective to study the representations and practices of reading of the teaching supervisors of public schools that actuate in the city of São Paulo. What was intended to explore were the questions related to representations about the supervising action and about the practices of reading of the supervisors and how these representations and practices actuate in the supervising process, collaborating or not to the improvement of the processes of teaching and learning and with the melioration of the teaching formation. The choice of the subjects was related to the perspective that, although teaching supervisors are effective participants of questions regarding to the school, the pedagogical approach is not always turned, specifically, to them. For the development of the study, the methodology that, at first, subsidized the work searched for support in the sequenced triangulation, using questionnaires (232 questionnaires answered) and semi structured interviews (13 interviews) as instruments of data collection. Add to that, it was made a study of the documents that situate the actuation of the teaching supervisor. The results point to an indetermination of the role of the teaching supervisor, just like difficulties in balancing the administrative and pedagogical functions inherent to the supervising function in the state of São Paulo. In relation to the practices of reading, it was possible to evidence the reading mostly guided by the bibliography offered by the Government Department of Education of the state of São Paulo, what does not necessarily collaborate to the processes of formation of the teachers as well as the supervisors interviewed.

Key words: Teaching supervision; representations; practices of reading; teaching formation

Lista de abreviaturas

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

DE – Diretoria de Ensino

DO – Diário Oficial do Estado de São Paulo

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (No ano de 2012, a nomenclatura passou a ser ATPC, porém durante as entrevistas muitos supervisores ainda se referiram ao momento de estudos dos professores como HTPC)

IDESP – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo 1 – Os percursos e os percalços da pesquisa.....	15
1.1 – Os percursos metodológicos.....	20
Capítulo 2 – Breve história da supervisão de ensino: entre permanências e rupturas.....	27
2.1 – O estabelecimento da profissão supervisor no Estado de São Paulo.....	31
2.2 – O papel do supervisor de ensino após a reestruturação da Secretaria de Educação/SP.....	40
Capítulo 3 – O perfil do supervisor de ensino na Rede Estadual Paulista.....	51
Capítulo 4 – As representações sobre a ação e a prática supervisora.....	70
4.1 – As representações sobre a prática supervisora.....	73
4.2 – Representações sobre a formação docente.....	87
Capítulo 5 – As práticas de leitura dos supervisores de ensino.....	94
5.1 – Os supervisores de ensino e suas leituras.....	104
Algumas considerações.....	113
Referências bibliográficas.....	117

Porque, apesar de tudo, ainda acredito na Educação.

[...]

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios,

garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde

e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

Durante treze anos atuei como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de São Paulo. Durante esse percurso fiz o Mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília e produzi, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, uma dissertação intitulada “Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública”, que tratava das práticas de leitura e das representações a respeito da escola e da própria formação dos professores de uma escola estadual localizada na zona norte de São Paulo. Os professores que entrevistei tiveram sua formação entre fins da década de 1960 e inícios da década de 1980 e, ainda em 2010, continuavam na sala de aula da escola pública. As análises das entrevistas e o trabalho bibliográfico realizado durante o Mestrado fizeram-me refletir sobre a escola para além de seus muros.

Assim, tanto a minha prática na escola, como os estudos durante o Mestrado e as entrevistas com os professores levaram-me a perceber que os problemas e as dificuldades das escolas estão muito além dos processos intraescolares e que vários agentes envolvidos são responsáveis pelas condições em que se encontra o ensino público. Dentre eles está o supervisor de ensino, um agente fundamental do sistema de educação paulista, como pude comprovar durante minha atuação como professora, quando observei que, dependendo de como o supervisor de ensino atuava na escola, tanto as relações entre os profissionais inseridos naquele ambiente quanto as questões didáticas apresentavam, ou não, melhorias. Surgiu disso o interesse de aprofundar os estudos sobre esse assunto, estimulado também pela constatação da escassez de pesquisas acadêmicas sobre a supervisão no Estado de São Paulo. Com efeito, no banco de teses da CAPES consta que, entre os anos de 2011 e 2012, foram produzidos apenas quatro trabalhos sobre essa temática.

Esse breve levantamento permitiu constatar que os trabalhos que utilizaram como objeto de pesquisa a supervisão de ensino versam sobre a atuação do supervisor de ensino na implementação de programas governamentais, tentativas de compreender a multiplicidade de sentidos da função supervisora enquanto gestor e investigação dos fazeres e saberes do supervisor de ensino em sua participação como membro do trio gestor das escolas.

Embora esta pesquisa seja permeada por questões relativas à gestão escolar, dado que o próprio sujeito da pesquisa está inserido no centro da gestão, o que pretendo explorar são as questões relativas às representações sobre a ação supervisora e as práticas de leitura dos supervisores de ensino, e a maneira como essas representações e práticas chegam às escolas, colaborando ou não com a formação docente e com os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o que proponho neste trabalho, além de traçar um perfil do supervisor de ensino da rede estadual paulista, é a realização de um estudo a respeito das representações sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores de ensino, observando como essas representações e práticas influenciam o seu fazer e de que maneira norteiam as ações nas escolas por eles supervisionadas. O problema colocado consiste em analisar de que maneira os supervisores de ensino, com suas representações e práticas de leitura, contribuem para a realização dos processos intraescolares.

Utilizo como metodologia a triangulação sequenciada, que prevê contribuições tanto de abordagens quantitativas quanto de qualitativas. A abordagem quantitativa foi importante e deu suporte para a análise de questionários que foram respondidos por supervisores de ensino de escolas da cidade de São Paulo. Após a leitura dos questionários, numa segunda etapa, a análise foi aprofundada com o apelo a uma abordagem qualitativa. O suporte, nessa etapa, estava focado em entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns dos supervisores, escolhidos segundo critérios específicos. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram dirigidos para temas relativos a representações e práticas de leitura. Realizei, ainda, uma análise documental para entendimento dos documentos que instituem as funções do supervisor de ensino, completando assim a triangulação.

No Capítulo I, *Os percursos e os percalços da pesquisa*, apresento os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo e a trajetória metodológica que guiou este trabalho.

No Capítulo II, *Breve história da supervisão de ensino: entre permanências e rupturas*, esboço um quadro sucinto da história da supervisão educacional no Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo, buscando compreender de que forma a história da constituição do supervisor de ensino, como agente do campo educacional, influencia a sua atuação e como o supervisor se posiciona dentro dessa história.

No capítulo III, *O perfil do supervisor de ensino da rede estadual na cidade de São Paulo*, trago os resultados obtidos com base na tabulação dos questionários respondidos pelos supervisores. Nesse capítulo é possível observar-se um delineamento do perfil do supervisor que atua na cidade de São Paulo e compreender como esse profissional se percebe na configuração da Educação. Há, também, questões a respeito da prática leitora.

No capítulo IV, *As representações sobre ação e a prática supervisora*, produzo um painel das representações dos supervisores a respeito da função e da prática supervisora. Nesse momento, são apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas e discutidos aspectos que configuram as ações dos supervisores e permeiam a supervisão das escolas e a formação dos professores.

Já no Capítulo V, *As práticas de leitura dos supervisores de ensino*, ainda apresentando os resultados das entrevistas, desenvolvo uma discussão a respeito das práticas de leitura dos supervisores e sobre a possível contribuição desses membros da educação paulista no contexto da escola.

Teço, ao final, algumas considerações em que retomo os pontos discutidos nos capítulos citados para poder melhor compreender os vários aspectos que configuram a atuação do supervisor de ensino.

1. Os percursos e os percalços da pesquisa

Em seu livro *Como se faz uma tese*, Eco afirma que “não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta” (ECO, 1998, p. 5). Ao realizar este trabalho, só posso concordar com o autor, pois a experiência que aqui relato e os caminhos percorridos para a produção deste material foram transformadores para minha formação não apenas pessoal, como também profissional.

A ideia foi realizar uma pesquisa que envolvesse o maior número possível de supervisores de ensino da rede estadual da cidade de São Paulo, sendo necessário, para isso, percorrer as treze diretorias de ensino que a cidade possui. No Estado de São Paulo, diferentemente de outros Estados brasileiros, o supervisor não trabalha nas unidades escolares, mas fica alocado nas DE's e é responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas. Assim falarei dos caminhos percorridos.

Embora seja moradora da cidade de São Paulo desde que nasci, confesso que não tinha conhecimento da dimensão desse lugar. Por isso, dei início à pesquisa de campo imaginando que, em duas ou três semanas, boa parte do trabalho já estaria realizada. Ledo engano, pois as dificuldades que eu deveria enfrentar eram de várias ordens: transporte público ineficiente, ruas sem indicação de nomes ou numeração, trânsito carregado e até alagamentos em um dia de chuva inesperada. Além disso, com frequência, foi preciso voltar três ou quatro vezes na mesma DE, pois os supervisores estavam convocados para cursos de formação na Secretaria de Educação ou em reuniões de última hora e não podiam me atender.

Entretanto, apesar de todos os percalços, a experiência foi enriquecedora, pois, além de conhecer melhor a cidade em que vivo, pude repensar muitas questões inerentes à Educação e também observar de perto os contrastes de que tanto se ouve falar, mas que, às vezes, devido às dimensões da cidade, ficam meio irreais, distantes do nosso dia a dia.

São Paulo é múltipla em suas conexões, em suas condições. É uma cidade ricamente pobre e pobremente rica pela desigualdade de condições de vida entre seus pedaços. É uma cidade onde a vulnerabilidade social e a violência se associam à vulnerabilidade territorial.

A gigante econômica transita por distâncias transoceânicas principalmente pelas infovias dos negócios globais. Mas ela transita também por múltiplos espaços intraurbanos onde se assenta sua gente, os 10 milhões de habitantes aos quais se somam outros milhares no seu vai-e-vem diário. (SPOSATI, 2001, p. 161-162).

Esses contrastes que estão presentes nas condições concretas de vida dos habitantes da cidade influenciam também as representações a respeito da educação e os modos de pensar as práticas educativas, conforme veremos melhor no capítulo 4.

As treze DE's de São Paulo abrangem todas as regiões geográficas da cidade, como se pode observar no mapa abaixo¹:



¹ Fonte: Site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. www.educacao.sp.gov.br, acessado em 20/12/2012.

Cada uma das DE's tem sob sua responsabilidade uma quantidade de bairros pertencentes a cada uma das regiões:

Diretoria de Ensino Centro² (jurisdição: Água Rasa, Alto de Pinheiros, Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Casa Verde, Consolação, Limão, Pari, Perdizes, República, Santa Cecília, Santana, Sé, Vila Guilherme).

Diretoria de Ensino Centro Oeste (jurisdição: Alto de Pinheiros, Butantã, Campo Belo, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Lapa, Moema, Mooca, Morumbi, Perdizes, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Saúde, Vila Leopoldina, Vila Mariana, Vila Sônia).

Diretoria de Ensino Centro Sul (jurisdição: Água Rasa, Bela Vista, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Mooca, Sacomã, São Lucas, São Mateus, Saúde, Vila Mariana, Vila Prudente).

Diretoria de Ensino Leste 1 (jurisdição: Cangaíba, Ermelino Matarazzo, Itaquera, Penha, Ponte Rasa, Vila Jacuí).

Diretoria de Ensino Leste 2 (jurisdição: Itaim Paulista, Itaquera, Jardim Helena, Lajeado, São Miguel, São Rafael, Vila Curuçá).

Diretoria de Ensino Leste 3 (jurisdição: Cidade Tiradentes, Guaianazes, Iguatemi, José Bonifácio, Lajeado, São Rafael).

Diretoria de Ensino Leste 4 (jurisdição: Artur Alvim, Cidade Líder, Consolação, Itaquera, Parque do Carmo, São Mateus, Sapopemba, Vila Matilde).

Diretoria de Ensino Leste 5 (jurisdição: Água Rasa, Aricanduva, Belém, Carrão, São Lucas, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Maria).

Diretoria de Ensino Norte 1 (jurisdição: Anhanguera, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaguara, Jaraguá, Lapa, Perus, Pirituba, São Domingos).

Diretoria de Ensino Norte 2 (jurisdição: Água Rasa, Cachoeirinha, Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi, Vila Medeiros, Vila Sônia).

Diretoria de Ensino Sul 1 (jurisdição: Campo Grande, Campo Limpo, Cidade Ademar, Cidade Dutra, Jabaquara, Pedreira, Santo Amaro, Vila Andrade, Vila Sônia).

² Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação, www.educacao.sp.gov.br, acessado em 20/12/2012

Diretoria de Ensino Sul 2: (jurisdição: Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís).

Diretoria de Ensino Sul 3 (jurisdição: Cidade Dutra, Grajaú, Marsilac, Parelheiros, Socorro).

Conforme se vê acima, cada DE é responsável pelo atendimento de um grande número de bairros e, dentro de sua jurisdição, existem tanto escolas públicas quanto particulares. Cada supervisor de ensino atende, em média, 12 escolas. Apesar de as escolas particulares representarem uma grande demanda de trabalho, já que toda a parte da documentação oficial é acompanhada pelos supervisores, o foco desta tese é o trabalho realizado nas escolas públicas.

Essa opção pela escola pública tem relação, em primeiro lugar, com minha própria formação e atuação profissional (treze anos como professora da rede pública estadual); em segundo lugar, fundamenta-se na constatação de que é na escola pública que se encontram os maiores desafios para aqueles que pensam a Educação. Se, com as reformas iniciadas nos anos de 1970 e a massificação da escolaridade, foi atingida, quase que totalmente, a meta da quantidade, não resta dúvida que a qualidade da formação oferecida ainda é motivo de sérias e profundas discussões.

Realizar o trabalho de pesquisa significou conhecer muitos espaços da cidade, pois eu tinha que me deslocar até as treze DE's, tanto para a aplicação dos questionários, quanto, posteriormente, para a realização das entrevistas. Durante essas visitas, fui me surpreendendo com a imensidão do território paulistano e todas as suas vulnerabilidades.

Nos bairros mais afastados do centro, a pobreza e a falta de condições de vida digna são muito claras. Embora em todas as regiões existam bolsões de pobreza, as mais afetadas são as regiões Leste e Sul, que comportam mais de 50% da população da cidade de São Paulo (zona leste, aproximadamente 3,3 milhões de habitantes; zona sul, aproximadamente 2,1 milhões de habitantes). Os menores salários também se concentram nessas regiões³.

Para dar uma ideia mais concreta das disparidades entre as regiões da cidade de São Paulo, farei uso de um dado estatístico. Segundo o PRO-AIM (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo), em

³ Fonte: Portal da prefeitura da cidade de São Paulo, www.prefeitura.sp.gov.br, acessado em 08/01/2012.

conjunto com a SMS (Secretaria Municipal de Saúde), no ano de 2011, no bairro do Campo Limpo (DE Sul 1), o número de homicídios de jovens entre 15 e 29 anos foi de 59,62 mortes por cem mil habitantes. Já no bairro de Pinheiros (DE's Centro e Centro-Oeste), no mesmo período, o número de homicídios na mesma faixa etária foi de 6,4 mortes por cem mil. O fator de desigualdade entre as subprefeituras chega a 9.65 vezes.

Por trás da frieza dos números estão mães, pais, esposas, filhos que perdem seus entes para a violência cada vez mais frequente. Embora seja um dos desafios da escola buscar a superação das dificuldades e oferecer a todos um ensino de qualidade, não é possível desprivilegiar os fatores externos que acabam, de alguma maneira, atingindo a escola.

Nos parágrafos acima, falei de violência, um dos itens que demonstram claramente a disparidade entre as regiões de São Paulo, mas isso se constata em todas as áreas: saúde, transporte público, saneamento básico e, de maior interesse para a realização deste trabalho, na Educação.

Os dados do IDESP, indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar, mostram que houve, no ano de 2011, alguns resultados que confirmam a enorme disparidade entre as regiões. Segundo o *site* da SEE/SP, na avaliação realizada com os terceiros anos do Ensino Médio, uma escola localizada no bairro Cidade Tiradentes (DE Leste 3) teve como índice 0,76 no IDESP. Na mesma avaliação, em uma escola localizada no bairro de Pinheiros (DE Centro Oeste), o índice do IDESP foi de 3,02.

Embora possamos fazer muitas críticas a esse tipo de avaliação, não podemos deixar de reconhecer que a diferença entre as escolas é muito relevante. O IDESP considera não apenas o resultado das avaliações, mas também o fluxo de alunos na escola. Números de evasão e repetência são constituintes do índice e, a esse respeito, é possível observar que há uma grande diferença entre as escolas apontadas.

A diferença que se encontra em indicadores que avaliam diversos serviços públicos da cidade acaba sendo percebida também na Educação. Ao visitar a DE Leste 3 (acima citada) e ao participar de uma reunião de supervisores com a dirigente de ensino, pude perceber uma grande preocupação da equipe com a resolução de problemas enfrentados nas escolas, como baixo rendimento dos alunos, falta de professores e violência. Além do mais, ainda são graves os fatores sociais que acabam influenciando

o desempenho dos alunos. Embora eu tenha mencionado apenas o IDESP de duas escolas para ilustrar, com um exemplo, a situação existente, é importante que fique claro que em todas as DE's são encontradas escolas com índices de desempenho muito baixos.

Tenho clareza de que a escola não pode cruzar os braços e culpabilizar as questões sociais, mas também não tenho dúvida de que elas são, muitas vezes, fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos educandos. Além disso, durante as entrevistas com os supervisores de ensino, foi possível perceber que as escolas mais problemáticas apresentam dificuldades muito parecidas: número reduzido de professores efetivos, corpo docente muito instável, falta de condições materiais, elevado índice de evasão escolar e baixa participação dos pais.

Ao percorrer os caminhos geográficos para a recolha do material que seria posteriormente analisado, pude perceber com mais propriedade o quanto esses caminhos permeiam os percursos subjetivos que vão constituindo as práticas e os discursos educativos. Com certeza, a escrita da tese foi influenciada por esses caminharres que nem figuravam entre minhas aspirações iniciais.

1.1 Os percursos metodológicos

Para a realização deste trabalho, que busca compreender de que forma as representações sobre a ação supervisora e as práticas de leitura dos supervisores de ensino influenciam sua atuação nas escolas, foi utilizada a triangulação sequenciada, um método que prevê o uso das abordagens qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi realizada com o questionário e a entrevista, instrumentos que costumam ser específicos tanto da abordagem quantitativa quanto da abordagem qualitativa. Na produção deste trabalho esses dois instrumentos podem ser complementares, auxiliando o entendimento do objeto pesquisado.

A triangulação sequenciada consiste na utilização dos resultados de um instrumento de coleta de dados para o planejamento da etapa seguinte da pesquisa, na qual será utilizado outro tipo de instrumento: *“Sequential triangulation is used of the results of one method are essential for planning the next method. The qualitative*

method is completed before the quantitative is implemented or vice versa.” (MORSE, 1991, p. 120).

Para Gunther (2006), a triangulação pode ser observada como uma forma de se conferirem dados, relacionando coletas realizadas com diferentes instrumentos e analisando os dados de forma conjunta. Esse tipo de procedimento permite a construção de uma visão multidimensional do objeto que se pretende analisar e pode também reduzir distorções decorrentes de um método, de uma teoria ou de um pesquisador.

Duffy (1987), ao falar da triangulação, afirma que uma das vantagens da utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos é a possibilidade de se reunir o controle dos vieses (método quantitativo) com o entendimento da perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação estudada (método qualitativo).

Apesar da opção por esse procedimento, estou ciente de que existem muitas críticas às pesquisas que não apresentam uma única abordagem ou, ainda, que empregam diferentes instrumentos de coleta de dados para as análises e as discussões de variados temas. Penso, porém, que mais de um instrumento pode ser utilizado nas pesquisas que visam entender o funcionamento de sistemas que incluem seres humanos.

Assim como é difícil ser fluente em mais de uma cultura e língua, é igualmente difícil aproximar-se de um tema de pesquisa a partir de paradigmas distintos. Turato (2004) alerta para uma *“lamentável indiferença à real não harmonia dos paradigmas”* (p. 22), argumentando contra abordagens que combinam métodos qualitativos e quantitativos. Nós ressaltamos, entretanto, que uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica. (GHUNTER, 2006, p. 207).

Dessa forma, ao propor o estudo aqui realizado, estou ciente de não estar fazendo uma algaravia de métodos e sim propondo uma possibilidade de aproximação do objeto de estudo, em busca de uma maior compreensão dos elementos que compõem a constituição das representações sobre a ação supervisora e as práticas de leitura dos supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo.

Discorrendo sobre as insistentes querelas que ocorrem no mundo das ciências sociais a respeito dos métodos utilizados, Bourdieu afirmou:

Em outros termos, penso que uma boa parte dos trabalhos ditos de “teoria” ou de “metodologia” são apenas ideologias justificadoras de uma forma particular de competência científica. E uma análise do campo da sociologia certamente mostraria que há uma estreita correlação entre o tipo de capital de que dispõem os diferentes pesquisadores e a forma de sociologia que eles defendem como a única legítima. (BOURDIEU, 2004, p. 50).

No caso deste trabalho, os dois instrumentos utilizados para a coleta de dados são o questionário e a entrevista semiestruturada. Além disso, para a busca de respostas das questões que foram levantadas, foi necessário realizar uma pesquisa documental, como complemento da pesquisa de campo.

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam tratar a evolução histórica de um problema. (CHIZZOTTI, 2001, p. 18).

Quaisquer materiais escritos constituem fontes de informação: leis, regulamentos, estatutos, ofícios, autobiografias. Neste caso, para complementar o “triângulo”, recorri à legislação e aos documentos que regulam a ação do supervisor de ensino.

A escolha do questionário deu-se em função da tentativa de se atingir um grande número de sujeitos e, dessa forma, traçar um perfil geral do que pensa o supervisor de ensino da Rede Estadual que atua na cidade de São Paulo. No período de aplicação dos questionários (março a junho de 2012), havia 295 supervisores de ensino na cidade de São Paulo, desses, 198 eram efetivos e 97 eram designados. O questionário foi respondido por 232 supervisores.

Outra vantagem do questionário é que, em um espaço relativamente pequeno, ele costuma apresentar um volume significativo de dados. Além disso, percebi que, por ser respeitado o anonimato, houve uma cooperação maior. A coleta de dados quantitativa foi importante e deu suporte para a análise de questionários que foram respondidos por supervisores de ensino de escolas da cidade de São Paulo, selecionados como colaboradores.

Após a leitura dos questionários, a análise foi aprofundada mediante uma coleta de dados qualitativa. O suporte, nessa segunda etapa, foi focado em entrevistas semiestruturadas realizadas com treze supervisores (cada um deles representando uma das regiões geográficas abrangidas pelas DE's). A escolha dos supervisores seguiu os seguintes critérios:

- Que fossem efetivos (esse item foi escolhido como critério, pois os supervisores designados podem deixar seus cargos a qualquer momento; como efetivos, mesmo que os governos mudem, sua permanência está garantida. Pensei então na estabilidade no cargo);
- Que, em algum momento de sua atividade enquanto supervisores, tivessem atuado em oficinas pedagógicas (esse item foi escolhido como critério, pois é nas oficinas pedagógicas que acontecem os momentos de maior envolvimento entre supervisor e professor, além de serem as oficinas as responsáveis pelas formações oferecidas pelas DE's);
- Que, anteriormente à sua experiência enquanto supervisores, tivessem atuado na escola pública estadual⁴ como professores (esse item foi escolhido como critério porque acredito que essa experiência pode propiciar ao supervisor um olhar diferenciado para a escola pública).

A opção pelas entrevistas semiestruturadas ocorreu porque, assim, haveria possibilidades de se conseguirem informações mais relevantes dos entrevistados. Com um roteiro pré-elaborado eu podia complementar os resultados dos questionários com outros assuntos inerentes ao conteúdo das falas dos supervisores, buscando obter uma compreensão maior das questões levantadas. Nesse momento, foca-se a análise qualitativa.

A investigação qualitativa tem como uma de suas características o trabalho com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se ao

⁴ Todos os supervisores de ensino devem ter como pré-requisito para assumir o cargo a atuação anterior como professores, porém nem sempre há a exigência de que a docência tenha sido exercida em escola pública. Como exemplo, cito o concurso público realizado em 2008, que traz como requisito para provimento de cargo o seguinte: “Ter no mínimo 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema” (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 27 de maio de 2008, p. 118). Fala-se em escola reconhecida e não em escola pública.

aprofundamento da complexidade dos processos particulares e específicos de indivíduos e grupos.

A abordagem qualitativa permite um olhar mais aprofundado sobre as questões escolhidas, pois propicia uma visão mais globalizante do objeto pesquisado. Pensamos a Educação numa perspectiva histórica, social e cultural, que não desprivilegia os sujeitos inseridos nesse processo e não fundamenta suas reflexões em frias estatísticas ou generalizações. É preciso voltar o olhar para o sujeito que se envolve na construção concreta do dia a dia das escolas.

A evolução das metodologias de cunho qualitativo permitiu que houvesse uma mudança nos paradigmas de pesquisa. Cada vez mais o sujeito é colocado no centro das discussões. Dessa forma, observa-se que o enfoque modificado permite que o indivíduo passe de:

[..] objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias. E, além do professor como sujeito, surgem também os alunos, os pais, a comunidade e reafirma-se a questão essencial do sujeito. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 61).

Além das alterações nos procedimentos de pesquisa, a pesquisa qualitativa também permite que a observação seja um fator relevante na concretização dos resultados. Lüdke e André (2001) colocam que, quanto mais próximo do momento da observação o registro for feito, melhor será a descrição dos fatos ocorridos; assim, durante as visitas às diretorias de ensino, procurei fazer as anotações sempre que possível, para não perder detalhes importantes. Não apenas nas entrevistas, mas também durante a aplicação dos questionários, muitos pormenores do funcionamento da supervisão de ensino surgiram e se revelaram de grande importância para a realização das análises propostas mais à frente.

Tanto as entrevistas quanto os questionários tiveram questões dirigidas para temas relativos a representações sobre a ação supervisora e práticas de leitura, objetos de estudo deste trabalho. A análise dos dados quantitativos, após a tabulação efetuada, resultou em conclusões específicas sobre o trabalho dos supervisores de ensino e sobre as condições que lhes são impostas no desenvolvimento das suas atividades, e como membros da SEE/SP. Foram eleitos alguns dados da análise dos questionários para

serem aprofundados nas entrevistas com os supervisores selecionados. Os resultados e as discussões a respeito do que consegui levantar com a pesquisa serão devidamente apresentados nos próximos capítulos. Para fins de manutenção do anonimato, os supervisores que responderam às entrevistas serão identificados com um nome fictício:

Nome	Tempo de atuação como supervisor	Região em que trabalha
Lúcia	02 anos	Leste
Mara	06 anos	Norte
Ana	15 anos	Oeste
Carla	05 anos	Sul
Cristina	08 anos	Norte
Rosa	20 anos	Centro
Marta	12 anos	Norte
Marlene	05 anos	Sul
Rita	11 anos	Leste
Leandra	02 anos	Leste
Carlos	12 anos	Sul
Luís	02 anos	Leste
Carolina	07 anos	Centro

Embora eu tenha realizado uma pesquisa que mostra a ideia supervisora desde o início da educação implantada no Brasil, o recorte temporal específico inicia-se no ano de 1969, com a nova estruturação do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69, que abria a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional. A escolha deve-se ao fato de que, nesse momento, o papel do supervisor de ensino passou a ter *status* profissional, como uma categoria com identidade própria.

O recorte espacial refere-se à cidade de São Paulo por ser esse o local que concentra o maior número de supervisores e, além disso, por não existir, em alguns

Estados brasileiros, o cargo de “supervisor” e sim a função supervisora, que pode ser desenvolvida dentro da escola por um coordenador, um diretor ou um professor que tenha a disponibilidade de fazer o acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola.

2. Breve história da supervisão de ensino: entre permanências e rupturas

Penso que as questões educacionais estejam sempre vinculadas aos momentos históricos e sociais em que estão inseridas. Por isso, considero necessário fazer um breve resgate da história da supervisão no contexto nacional, para que seja possível tentar compreender os rumos que essa profissão tomou e como sua construção histórica ainda influencia o fazer dos supervisores no contexto educacional do Estado de São Paulo.

No estudo histórico realizado, pude observar que, no Brasil, podem ser encontrados relatos da ação supervisora desde o tempo dos jesuítas, no século XVI, com a implementação da *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2010), um plano de ação educacional que remonta às Constituições da Companhia de Jesus.

Em 1534, o espanhol Ignácio de Loyola deu início à Companhia de Jesus, cuja principal missão era confrontar infiéis e protestantes. A grande maioria dos integrantes da Companhia da Jesus – os jesuítas – tinha sólida formação cultural e prezava, acima de tudo, a disciplina. Os jesuítas davam imensa importância à educação sendo os responsáveis, no período, pela monopolização das instituições de ensino de diversas regiões.

A *Ratio Studiorum* fornecia uma base comum para ser seguida pelas instituições educacionais da Companhia de Jesus. Este documento comportava várias regras, tratava não apenas dos conteúdos pedagógicos como também da organização e da administração escolar. Entre outras resoluções e indicações pedagógicas, instituiu a figura do Prefeito dos Estudos, cuja função seria a de observar e acompanhar o desenvolvimento dos estudos e a ação dos professores. Em outras palavras, o prefeito dos estudos tinha a função de supervisionar os colégios jesuítas.

O documento trazia uma série de regras a serem cumpridas por cada membro do processo educacional. Dentre as regras que o Prefeito dos Estudos deveria seguir, destaco:

1. *Dever do Prefeito* - Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, a fim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as

frequentam façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus.

4. *Livro do “Ratio”* – Seja-lhe familiar o livro da Organização dos estudos, e zele pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores, sobretudo das prescritas aos teólogos acerca da doutrina de Santo Tomás e aos filósofos, relativas à escolha de opiniões. Sobre este ponto vele com particular vigilância quando se devem defender teses, e mais ainda, quando se devem imprimir.

5. *Os professores expliquem toda a matéria* - Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada.

17. *Ouvir e observar os professores.* - De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor. (FRANCA, 1952, p. 138-140)

Pela leitura dessas regras pode-se observar que o Prefeito dos Estudos tinha uma função de acompanhamento e regulação dos estudos realizados, influenciando inclusive o andamento das aulas quando considerasse que algum professor estivesse mais atrasado que os outros. Está implicada nessa função a ação supervisora. Cabia ao prefeito acompanhar e orientar tanto professores quanto alunos. Segundo Saviani (2010), é nesse momento que a função supervisora é destacada das demais funções educativas.

Já no século XVIII, com as reformas pombalinas, que determinavam o fim dos colégios jesuítas e instituíam as aulas régias, a ideia de supervisão passa a englobar aspectos político-administrativos concentrados na figura do Diretor-Geral, que tinha, dentre suas atribuições, nomear e fiscalizar a ação dos professores, além de observar e indicar o material didático a ser utilizado, como os Diretores-Gerais não conseguiam acompanhar de maneira mais próxima todas as atividades escolares eram nomeados Comissários, que efetivamente desempenhavam essas funções. Mais uma vez, embora o nome “supervisor” não apareça, o que se vê é uma ideia de supervisão.

Vicentini e Lugli (2009) comentam:

Como essas tarefas deveriam ser exercidas em todo o reino e nas colônias, foi preciso que o Diretor-Geral nomeasse Comissários locais, selecionados no meio judicial e eclesiástico, os quais exerciam de fato, estas funções [...]. Os comissários eram os encarregados pelo Estado do controle do ingresso da profissão e também deveriam garantir que as aulas régias fossem frequentadas e funcionassem consistentemente. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 84).

Após a conquista da Independência do Brasil, o cenário novamente modifica-se. Com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, observa-se um novo modelo de educação com a organização autônoma da instrução pública e a criação das escolas de primeiras letras em diversos locais. A maioria dessas escolas tinha como característica o ensino mútuo, uma modalidade em que alunos de várias idades e níveis diferentes de escolarização estudavam em uma mesma sala. Os professores que atuavam nessas escolas escolhiam alunos mais velhos e mais escolarizados para fazerem o acompanhamento dos alunos mais novos. O professor ficava com a função de ensinar e também supervisionar os alunos que atuavam como monitores. Segundo Almeida (1989, p. 60), “durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitava-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, pois cada círculo tinha à sua frente um monitor que ficava dirigindo as atividades educativas”. Observa-se, mais uma vez, a ideia de supervisão.

Os problemas educacionais brasileiros e as crises da educação não são recentes. No ano de 1834, o Ministro do Império Chichorro da Gama já faz observações a respeito da qualidade ruim da educação oferecida nas escolas de ensino mútuo e propõe a criação de um “inspetor geral de estudos” que auxilie no acompanhamento das atividades escolares. Mas é somente no ano de 1854, com a Reforma Couto Ferraz, (ALMEIDA, 1989), que se institui a figura do inspetor geral de estudos, que tinha entre suas funções: supervisionar todos os colégios, realizar os exames de certificação dos professores, autorizar a abertura de escolas particulares e revisar os materiais didáticos, caso achasse necessário. Embora fiquem muito claras as atribuições fiscalizadoras e administrativas, é possível vislumbrar uma pequena possibilidade de influência no pedagógico, uma vez que ao inspetor geral de estudos cabe a análise e até a possível interferência nos materiais didáticos utilizados pelos docentes.

A ideia da função supervisora passa pelos diferentes momentos de configuração do nosso sistema educacional, com diferentes nomes e atribuições, como, por exemplo, inspetor, já nos anos 20 do século XX, principalmente com funções de regulação. Entre suas atribuições destacavam-se a vigilância e a fiscalização do cumprimento da legislação.

É relevante notar que a instituição da figura do inspetor se dá no bojo da implementação do taylorismo no Brasil. Essa tendência, que influenciou fortemente a indústria, propõe a divisão do trabalho para racionalizar o tempo e aumentar a produtividade, separando os trabalhadores em funções determinadas, com alguém que vigia se todos estão cumprindo as funções que lhes são atribuídas. Além disso, o Brasil iniciava, nesse período, a construção de um modelo de Estado baseado na racionalização e burocratização, até então nunca visto (NUNES, 2003). Importada da fábrica para o contexto educacional, a figura do inspetor vai colaborar com a burocratização e fiscalização das ações dos trabalhadores em educação.

Da mesma maneira que, no mundo de produção capitalista, a fábrica articula-se por segmentos hierárquicos, obedecendo a padrões monocráticos de “unidade de comando”, em que a burocracia não emerge somente para atender a apelos “técnicos”, mas como poder de mediação, em que a decisão burocrática é obscura, difusa, transformando as organizações de meio em fim, recusando a mudança e gerando conformismo e “carreirismo”, tais padrões são lentamente introduzidos no universo escolar. (TRAGTENBERG, 2012, p. 68).

Assim, além da busca de maior produtividade e racionalidade, nos anos de 1920 várias iniciativas são tomadas com o intuito de regulamentar a Educação em nível nacional. Em 1925, é criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, órgãos que apresentavam uma característica mais técnica. Começa a prevalecer a divisão do trabalho organizacional da educação entre parte técnica e parte administrativa.

O modelo do inspetor é que vai preceder o surgimento da figura do supervisor de ensino no Estado de São Paulo, a partir das reformas que passam a ver a educação como um problema nacional. Para Saviani, a separação entre a parte administrativa e a parte técnica facilitou o surgimento do supervisor como figura distinta daquelas do diretor e do inspetor. “É este o caso de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao

agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor.” (SAVIANI, 2010, p. 27).

2.1 O estabelecimento da profissão supervisor no Estado de São Paulo

Embora seja possível observar a ideia de supervisão desde o século XVI, conforme ficou demonstrado, essa análise se aprofunda a partir do ano de 1969 com a regulamentação do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Trata-se de um documento que orienta a nova formulação dos cursos de pedagogia, estabelecendo a sua duração e também as disciplinas que deveriam ser obrigatórias, e que institucionaliza o trabalho da supervisão educacional:

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o “técnico em educação” com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas “habilitações”. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (SAVIANI, 2010, p. 29).

A crítica de Saviani às modificações estabelecidas pelo Parecer nº 252/69 mostra que, em lugar de se incluírem certos profissionais, entre eles o supervisor, que fazem parte das práticas escolares, num movimento mais amplo de estudo e de reflexões sobre a Educação, suas funções foram segmentadas. A preponderância das questões

administrativas sobre as questões pedagógicas fica bastante clara nesse contexto, assim como aumenta a divisão dos profissionais da Educação.

É também importante salientar que o documento é produzido em um momento de rígido controle sociopolítico e no bojo da busca por uma educação que servisse mais claramente aos interesses do Estado, governado por militares. Era necessário ampliar o acesso à escola e também fornecer algum tipo de formação profissional, já que o país carecia de mão de obra e os acordos com outros países, principalmente os Estados Unidos, exigiam que a educação fosse vista como um meio de adequação aos ditames do capital.

Ao analisar criticamente os itens do Parecer 252/69, Silva aponta mais um problema para o profissional que escolhesse como habilitação a Supervisão Escolar. Segundo o autor, o que estava posto era uma “dicotomia entre decisão e ação, necessidade de uma elite planejar e controlar” (SILVA, 1985, p. 59). Embora o supervisor seja colocado hierarquicamente acima do professor, no nível de quem decide, na prática ele fica no nível da execução, acatando as ordens impostas pelo Estado e observando o seu cumprimento nas escolas. E coube ao supervisor, mais uma vez, ser agente de execução e controle.

No ano de 1971, com a regulamentação da Lei 5.692, tem-se a legitimação da presença dos especialistas da educação. Seu artigo 33 aponta que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Pode-se dizer que é nesse momento que se consolida a divisão do trabalho na escola.

Deve-se notar que, no ano de regulamentação da Lei 5.692/71, o país continua inserido num contexto social e político de rígido controle imposto pelo Estado. Ainda vive-se em uma Ditadura Militar, em que o poder autoritário e centralizador predominava na administração pública:

Assim, a política educacional da ditadura se caracterizou por proporcionar uma débil formação escolar e algum tipo de treinamento na formação escolar básica para inserção nos processos produtivos e por procurar enfraquecer o ensino superior público e crítico, abrindo enormes espaços para que a iniciativa privada pudesse operar no ensino superior. Essa política educacional foi, também, altamente

repressora, atingindo as diferentes categorias de trabalhadores universitários (docentes, administrativas, técnicas) do sistema educacional, de forma a procurar, pelo medo, obter seu consenso ao regime. (SILVA, 2006, p. 80).

Contrariando a possibilidade de uma descentralização que aparecia implícita no texto da lei, as decisões vão cada vez mais concentrar-se nas mãos dos órgãos centrais, cabendo ao supervisor um papel de controlador dos aspectos burocráticos da estrutura educacional.

No Estado de São Paulo, o cargo de supervisor é regulamentado em 1974, com o primeiro Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, Lei Complementar nº 114, que institui o supervisor pedagógico como especialista em educação (SÃO PAULO, 1974). Em 1978, com a edição da Lei Complementar nº. 201, consolidou-se a denominação “Supervisor de Ensino” (SÃO PAULO, 1978). Nesses primeiros documentos atribuem-se ao supervisor de ensino funções de maior controle e regulação das atividades escolares, muito calcadas ainda na ideia de inspeção. Esse modelo de supervisão refletia um momento social em que se preconizava a administração centralizada, hierarquizada e burocratizada:

Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. (SILVA Jr., 1997, p. 93).

Esse modelo de supervisão perdurou por muitos anos e ainda é alvo de críticas por parte de alguns setores da educação que não concordam que o supervisor seja apenas agente regulador das práticas escolares.

Conforme visto, esse papel de regulador e fiscalizador encontra-se associado à figura do supervisor de ensino, desde o seu surgimento. Segundo Silva Jr. (1997), poucos profissionais tiveram suas práticas tão atreladas às condições históricas de seu surgimento. Para o autor:

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-econômico de controle de povo e de nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes. (SILVA Jr., 1997, p. 93).

Apesar das críticas e da imagem que ainda se tem do supervisor de ensino, ao menos em nível legal, a função supervisora tem tido suas atribuições modificadas, buscando-se formar um perfil de supervisão mais próximo da escola e com preocupações não apenas técnico-burocráticas, mas, acima de tudo, pedagógicas, com grande responsabilidade no acompanhamento e na implementação do currículo oficial. Pode-se dizer que é uma tentativa de responsabilização maior desse profissional, em busca das metas pretendidas pela SEE/SP. Essas modificações começam a ocorrer no início dos anos 1990.

Na década de 1990, com a reestruturação da carreira do magistério (Lei Complementar nº 836, de 1997), o cargo de supervisor de ensino é alterado da classe de especialista de educação para a classe de suporte pedagógico. Essa “simples” mudança de classe apresenta profundas modificações nas atribuições do supervisor, pois o “suporte” implica um acompanhamento mais pedagógico da escola e dos profissionais que nela se inserem. É na década de 1990 que o supervisor de ensino passa a ser apontado como um profissional necessário para as mudanças na escola.

Percebe-se, mais uma vez, a adequação da figura do supervisor de ensino à construção de um novo modelo de gerenciamento estatal. Nesse período, sofrendo a influência do neoliberalismo e das mudanças no campo econômico, o Estado passa a pregar a descentralização e desburocratização do Estado. Segundo Antunes, em fins dos anos de 1980:

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte. (ANTUNES, 1999, p. 31).

É importante, nesse momento, retomar alguns fatos que corroboraram as reformas colocadas em prática a partir da década de 1990. Um desses fatos foi a conferência ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, que ficou conhecida como Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Um dos itens do documento final proveniente da Conferência – todas as crianças em idade escolar devem estar na escola – foi o princípio da universalização da educação. Outro item foi a questão da aprendizagem. Segundo o documento, a aprendizagem deve estar centrada na aquisição de conteúdos e em resultados efetivos, que seriam comprovados nas avaliações externas. Outros acordos propostos por Organismos Internacionais também influenciaram as medidas tomadas na educação nacional e, conseqüentemente, no Estado de São Paulo.

Para cumprir o acordo do qual foi signatário, o Brasil deveria reformar seu sistema de ensino, que ainda excluía a maior parte dos cidadãos dos bancos escolares e não apresentava bons índices de aprendizagem. As reformas propostas em São Paulo também buscam cumprir as metas estabelecidas, visando à adequação ao cenário proposto nacionalmente. Porém é preciso considerar que:

Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Esse quadro de mudanças vai ao encontro das propostas que são anunciadas no texto da LDB, Lei 9394/96, que indicava a gestão democrática do ensino público e sua progressiva autonomia pedagógica e administrativa. Apesar da indicação de democratização e autonomia contida no texto dessa Lei, deve-se observar que ela não foi criada de maneira totalmente independente e sem interesses que não apenas os educacionais. Já em fins dos anos 1980 e início de 1990, tem-se uma grande influência

do Banco Mundial⁵ nas resoluções tomadas em âmbito nacional. A LDB vai procurar ajustar as expectativas dos órgãos internacionais aos rumos da educação nacional. Entre algumas recomendações para essa adequação está:

[...] prioridade para a educação básica; privatização do ensino secundário e superior e estímulo ao setor privado; maior eficiência na administração educacional; participação da comunidade na administração e nos custos escolares; descentralização das instituições escolares; maior autonomia das instituições educacionais; análise econômica dos resultados, baseada na produtividade; criação de sistemas de avaliação nacional. (LOUREIRO, 2007, p. 28).

Um exemplo claro da relação entre educação e economia, em São Paulo, é a implementação da progressão continuada. Em 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a deliberação n. 9, que instituiu o Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Essa foi uma tentativa de melhorar os índices de aprovação dos alunos e diminuir a evasão escolar, que, muitas vezes, tinha como uma de suas causas a constante repetência dos alunos que se sentiam desmotivados. No texto da Deliberação, é possível perceber como a questão econômica influencia as reformas propostas:

[...] a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997a).

Considero que a progressão continuada pode ser um avanço por estar relacionada aos ciclos de aprendizagem e também por não permitir que os alunos fiquem retidos várias vezes numa mesma série. Entretanto, quando se considera apenas a questão econômica e não existe uma formação que possibilite ao professor o entendimento dessa forma de funcionamento da Educação, o que se observa é o quadro

⁵ O Banco Mundial foi, nas últimas décadas, o grande financiador de projetos em países em desenvolvimento. O dinheiro investido pedia, como contrapartida, que algumas diretrizes fossem cumpridas. Assim, o país devia adequar-se aos ditames previstos pelo Banco Mundial.

que se delineia atualmente: os alunos passam anos na escola e saem com muito pouco aprendido.

Seguindo o cenário proposto internacionalmente, a LDB ajusta seus artigos. Com relação aos quesitos democratização e autonomia, tão destacados em seu texto, penso haver algumas contradições. Por exemplo: restringe as atribuições democráticas de articulação do Conselho Nacional de Educação com a sociedade civil; não explicita como se dará a participação comunitária nos conselhos de que a comunidade poderá fazer parte; ao se referir às instituições públicas de ensino superior, aponta que elas deverão seguir princípios democráticos, que, porém, não são explicitados. Ao falar em descentralização, a LDB deixa clara a possibilidade da busca de recursos financeiros em empresas privadas, abrindo a porta para a privatização do ensino. Além disso, ao permitir a criação dos institutos de educação superior, possibilita a propagação de cursos da rede privada que, com algumas exceções, raramente aliam pesquisa, ensino e extensão, que, em minha opinião, são fundamentais para uma formação consistente do profissional docente. Segundo Saviani:

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Dentro desse quadro de mudanças que foi constatado a partir da promulgação da LDB 9.394/96, os Estados também procuram adequar as suas legislações ao texto maior. Logo, o supervisor de ensino, como o intermediário entre o Estado e a escola, deverá também seguir algumas mudanças em sua configuração profissional.

Nesse movimento de adequação, em 1999, as Delegacias de Ensino, no Estado de São Paulo, passam a ser nomeadas Diretorias de Ensino⁶. Essa mudança foi baseada nos princípios de descentralização dos sistemas de ensino com o intuito de dar às DE's maior autonomia financeira. Havia também o interesse de racionalizar a administração e enxugar os gastos públicos. Antes da mudança, no Estado de São Paulo havia 143 Delegacias de Ensino, que foram transformadas em 89 Diretorias de Ensino. Essa mudança afetou significativamente o número de escolas atendidas por cada DE, além de diminuir o número de profissionais destinados aos serviços burocráticos de responsabilidade de cada uma delas. O supervisor, agora com um número maior de escolas sob sua responsabilidade, passa a ser considerado fundamental para a execução e o acompanhamento das políticas educacionais. Ele também passa a ser um dos responsáveis pelos índices de qualidade e quantidade exigidos pelo Governo, devendo trabalhar mais próximo da equipe gestora e dos professores nas escolas, na busca dos resultados em avaliações externas.

No ano de 2002, um comunicado da SEE/SP dispondo sobre o perfil do supervisor de ensino menciona a importância do supervisor:

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, 2002).

Em outra resolução da SEE/SP (Resolução SE – 65, de 2-10-2007), observa-se que o supervisor de ensino, em suas atribuições, passa a ter como destaque assessorar,

⁶ *Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas* MÁRIO COVAS, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Considerando a necessidade de dar continuidade às medidas de racionalização administrativa e reorganização institucional da Secretaria da educação; Considerando a necessidade de adotar medidas de descentralização que promovam e favoreçam o fortalecimento da gestão local na implementação da política educacional, Decreta: Artigo 1º - As Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, criadas pelo Decreto nº 7.510, de 9 de janeiro de 1976, que integram o Anexo I e II do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995, com alterações posteriores, passam a denominar-se Diretorias de Ensino. (Decreto Nº 43.948, de 9 de abril de 1999).

acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais dos diferentes níveis do Sistema, identificando os pontos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais, bem como das diretrizes e dos procedimentos delas decorrentes, propondo alternativas para superação dos pontos a serem aperfeiçoados e/ou revistos.

Ao observar a trajetória da função supervisora no contexto da educação paulista, percebe-se que ela tem, gradualmente, e ao menos no discurso oficial, se modificado, passando das funções meramente de regulação e fiscalização para funções que se aproximam mais do fazer pedagógico, tendo papel preponderante no que diz respeito à implementação e ao acompanhamento das políticas educacionais. Todavia, a questão administrativa continua tendo um papel de grande relevância e, além disso, como veremos mais à frente, muitos supervisores ainda não conseguiram incorporar em seu cotidiano o olhar às questões pedagógicas.

Segundo a Resolução SE nº 70, de 26-10-2010, documento que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades exigidos dos educadores da rede pública estadual e sobre os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, os supervisores de ensino são:

- elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;
- liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem-sucedida dos alunos;
- parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na realização de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando à melhoria dos resultados da aprendizagem.

Não obstante fique claro que as atribuições do supervisor de ensino têm se modificado, permanecem algumas atribuições que ainda mantêm o supervisor em um papel administrativo e burocrático de bastante relevância. Segundo essa Resolução, o supervisor de ensino deve:

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

- orientar os estabelecimentos de ensino quanto ao *cumprimento das normas legais* estabelecidas e das determinações emanadas das autoridades superiores;
- representar, aos órgãos competentes, quando *constatar indícios de irregularidades*;
- assessorar e/ou participar, quando necessário, *de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica*, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos. (SE nº 70, de 26-10-2010, grifos meus)

A partir da leitura de alguns itens que compõem a Resolução 70, é possível constatar que a função do supervisor de ensino ainda se compõe, em grande parte, de atividades administrativas e burocráticas. Ele deve ser parceiro do diretor da escola e relatar ao dirigente de ensino os problemas encontrados na administração das escolas. O seu papel burocrático também continua presente, uma vez que ele deve ser o encarregado de acompanhar o cumprimento dos dispositivos legais e auxiliar a equipe escolar a compreendê-los, além de participar das apurações preliminares.

Assim, embora se percebam algumas rupturas com o modelo de inspetor que deu origem ao supervisor de ensino, é possível observar que algumas funções que permaneceram fazem do supervisor de ensino o regulador e o fiscalizador das políticas do Estado.

2.2 O papel do supervisor de ensino após a reestruturação da Secretaria de Educação/SP

Embora seja possível perceber um avanço nas atribuições do supervisor de ensino, na medida em que elas o tiram de uma função meramente fiscalizadora e burocrática e o aproximam de uma função pedagógica, rompendo, portanto, com a sua função inicialmente estabelecida, ainda se observa a permanência de atribuições que o fazem ser mais administrativo do que pedagógico.

É importante ressaltar que todo projeto educacional está atrelado a um projeto de sociedade e, de forma indiscutível, ao tipo de governo que se tem: “Não há como desvincular a educação do contexto global da sociedade em que ela se insere e toda educação – explícita ou implicitamente – contém em seu bojo uma concepção de

mundo” (NOGUEIRA, 1989, p. 26). Assim, o supervisor de ensino, sendo parte da gestão, deve contribuir para a discussão e a construção das políticas educacionais, buscando avanços, ou deve continuar a ser apenas um agente fiscalizador do cumprimento dos dispositivos legais do Estado?

Tentarei buscar respostas para essa pergunta ao analisar o papel do supervisor de ensino após a reestruturação da SEE/SP, ocorrida a partir da promulgação do Decreto Nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

O Decreto Nº 57.141/2011 reestrutura a SEE/SP. Segundo Fernando Padula, chefe de gabinete da Secretaria no momento da promulgação do Decreto, “na nova estrutura, cada coordenadoria cuidará por inteiro de sua área; antes as tarefas administrativas estavam divididas entre os setores.” Ainda segundo Padula, essa reestruturação permite que “escolas e professores se dediquem exclusivamente ao processo de ensino, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino”⁷.

Como se vê na fala de Padula, a nova organização da SEE/SP tem como um de seus objetivos desonerar os profissionais da escola e das DE’s, porém, conforme se demonstrará nas análises das entrevistas, parece que esse objetivo ainda não foi totalmente cumprido. Ao examinar o *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, é possível constatar que muitos supervisores de ensino ainda são constantemente deslocados de suas DE’s para auxiliar nas coordenadorias implementadas após a reestruturação, além disso, segundo os supervisores entrevistados o número de funcionários contratados para a realização de serviços mais técnicos nas DE’s ainda não está nem próximo do que seria ideal.

O Decreto reorganiza a SEE/SP e dá as providências correlatas para o funcionamento de cada uma das coordenadorias criadas; entre as providências, indica a função de cada membro da estrutura pedagógica e administrativa da SEE/SP, incluindo o supervisor de ensino. “As pessoas se identificam com seu lugar dentro de um quadradinho do organograma.” (MOTTA, 1981, p. 45).

⁷ Fonte: Site oficial da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

A partir da reestruturação, a Secretaria passa a ter o seguinte organograma:



Quando se fala da reestruturação da SEE/SP, é preciso levar em consideração que o responsável pela proposição do novo modelo estrutural para essa secretaria foi a FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo. Esse fato pode levar a pensar que a visão educacional pode não ter sido tão privilegiada, já que o proponente da reestruturação pensa muito mais em termos administrativos e racionalizados do que educacionais. Além da intenção de desburocratizar vários processos que afetam a educação, a reestruturação busca consolidar um modelo de gerenciamento educacional que se denominou “gestão para a obtenção de resultados com foco no aluno”. Esse modelo implica sempre na obtenção dos resultados e metas da educação e na avaliação de tais resultados.

Para entender o papel do supervisor após a reestruturação proposta, farei uma breve análise de alguns itens que compõem as atribuições do supervisor de ensino após

a publicação do Decreto 57.141/2011⁸ e que me interessam para a realização deste trabalho.

O artigo 72 do referido decreto apresenta as novas atribuições do supervisor. Para que se possa empreender melhor essa análise, não me deterei em todos os incisos desse artigo. Dividi os incisos em dois blocos: as funções administrativas e as funções pedagógicas. Não destacarei todos os itens do artigo 72, mas me debruçarei apenas sobre aqueles que mais dizem respeito ao fazer do supervisor.

Segundo o artigo 72 do referido decreto, as equipes de supervisão devem passar a ter as seguintes atribuições:

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

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

Inciso III – assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos;

Inciso IV, alínea c) acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;

[...].

Ao observar os incisos acima destacados, percebe-se que a carga de trabalho administrativo do supervisor de ensino é bem grande. Segundo Tragtenberg (2012, p. 43), “administração é antes de mais nada o exercício do poder por intermédio de um quadro administrativo, que atua como elemento mediador entre os que detêm o poder de decisão e a sociedade civil”. Ao estudar a escola paulista, vê-se que o supervisor de ensino, devido às suas atribuições administrativas, é quem acaba fazendo o papel de burocrata.

⁸ *Diário oficial do Estado de São Paulo*, v. 121, n. 134, disponível em www.imprensaoficial.com.br, acesso em janeiro de 2013.

Muito já disse a respeito das relações intrínsecas entre o contexto sociopolítico e a educação e, dessa forma, acredito que pensar, mesmo que de maneira rápida, na questão da burocracia permita entender melhor o papel do supervisor de ensino.

A burocracia é caracterizada por um conjunto de regras impessoais, o que geralmente leva a uma hierarquização de cargos e estabelece direitos e deveres de cada cargo. A burocracia está presente em todos os setores da atividade humana, seja nas organizações privadas, em que a gestão da economia é tipicamente capitalista, seja no Estado, exercendo o controle dos setores da vida social, ou até nas organizações políticas e sociais (MOTTA, 1981).

Recorrendo a Bourdieu, pode-se dizer que o Estado auxilia na inculcação de um *habitus*⁹ que, entre outras coisas, permite que muito do que acontece na vida social seja considerado natural. Assim o controle, via burocracia, é visto, muitas vezes, como natural e como o único possibilitador de desenvolvimento. “A burocracia se constitui numa estrutura que, sob modos de produção pré-capitalistas ou capitalistas, cumpre seu caráter de reprodução do valor, assegurando assim as condições de reprodução ampliada do capital.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 44).

Os agentes, na estrutura do campo (hierarquia, tradição, instituição), adquirem um conjunto de disposições que lhes permitem agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura: o *habitus*. Deste modo, o *habitus* funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. Assim:

O Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos, o jurídico, o linguístico, o métrico, e ao operar a homogeneização das formas de comunicação, e nomeadamente a burocrática (através, por exemplo, dos formulários, dos impressos, etc.). Através dos sistemas de classificação (de acordo com a idade e o sexo principalmente) inscritos no direito, através dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares, e dos rituais sociais [...] o Estado modela as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns. (BOURDIEU, 2001, p. 114).

⁹ Para Bourdieu(1974), *habitus* significa o sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura e somente esses. O *habitus* apresenta um caráter gerador que pode ser utilizado pelo agente em diferentes situações, cada ator social condiciona seu posicionamento espacial, e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu utiliza o conceito agente e não sujeito. Para o autor agente é aquele que age e luta dentro do campo de interesses.

Voltando aos incisos do artigo 72, encontram-se neles palavras e expressões como “fiscalizar”, “controlar”, “correção de falhas”, “ilícitos administrativos”, “gerenciamento”. Isso indica que a ação burocrática está ainda muito presente na função supervisora. O vocabulário é bastante expressivo e revela ainda uma posição controladora por parte do Estado. O supervisor, sendo colocado como representante do Estado, precisa cuidar para que os mecanismos que sustentam a estrutura estatal funcionem sem problemas, mantendo a visão e a divisão comuns, com o poder de representante direto do Estado. A organização burocrática em que o supervisor está inserido também é organização de poder:

[a organização] exerce poder porque pode punir, porque detém o monopólio do saber (sigilo burocrático), porque consegue que seus participantes se identifiquem com ela, porque frequentemente é objeto de um amor incondicional que também pode se tornar ódio incondicional, porque está de acordo com as regras do jogo capitalista [...] A organização detém, portanto, as fontes de poder. (MOTTA, 1981, p. 46).

O supervisor de ensino, com base em dispositivos legais, exerce um poder real, por ter a função de punir administrativamente, abrindo processos e participando de sindicâncias, e um poder simbólico, por ser representante legal do Estado, quando os indivíduos envolvidos na dinâmica não percebem que estão sofrendo uma relação de dominação.

Para Bourdieu, o poder simbólico é um “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.” (1977, p. 31). O autor coloca a questão do poder simbólico como preponderante no estabelecimento das relações que acontecem no campo. Quanto mais capital (cultural, social, financeiro) o agente possuir, mais ele consegue impor suas posições.

Assim, diretores e professores agem conforme as indicações do supervisor, sem muitos questionamentos. Valem-se também da figura do supervisor para controlar situações que eles pensam que podem fugir de seu controle. Todo mundo que esteve em uma escola numa situação profissional já ouviu falas como: “O supervisor vem à escola, é melhor deixar tudo arrumado”; “Aprontem seus diários que teremos visitas do

supervisor”; “Vejam se a documentação está correta”, “Não poderemos fazer o projeto, pois o supervisor não achou viável”. Tal qual personagens de *O Inspetor Geral* de Gógol, iniciam uma corrida para deixar tudo, aparentemente, arrumado em seu devido lugar, conforme se espera de uma escola em que tudo vai bem. Nas palavras de Tragtenberg, “é a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor.” (2012, p. 79)

Dessa forma, é possível observar que a figura do supervisor de ensino continua ainda muito atrelada ao papel por ele desempenhado no início de sua instituição profissional. Por ser o mediador entre o Estado e a comunidade escolar, o supervisor ainda pode ser visto como a autoridade e como aquele que tem o poder sobre a instituição escolar.

Os supervisores posicionam-se como se fossem as “dobradiças” entre as instâncias centrais de governo educativo e as instituições. E é neste cruzamento onde se conforma um espaço estratégico no qual se colocam em jogo aspectos vinculados tanto ao desempenho profissional da tarefa como elementos relacionados com seu caráter do Estado. São os supervisores que recuperam informação sobre o sistema, que lidam com os diretores e orientam as instituições e que, diante da presença de conflitos na escola, se constituem no rosto visível do Estado. Os supervisores, como funcionários e especialistas da burocracia, concentram o que Weber denomina um “saber de serviço”¹⁰ conseguido a partir da permanência no posto de trabalho. (FELDFEBER et al., 2010, p. 154).

Como detentor de certo “poder” e com uma posição privilegiada na hierarquia escolar, o supervisor poderia valer-se disso para contribuir com o verdadeiro desenvolvimento das unidades escolares, deixando de agir apenas como executor e fiscalizador dos órgãos administrativos do sistema. Seria necessário que o supervisor tivesse uma vivência maior do cotidiano escolar, pois isso lhe propiciaria uma melhor compreensão desse espaço.

¹⁰ Para Weber: “A administração do cargo ajusta-se a normas gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos precisas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento destas normas é um saber técnico particular que o funcionário possui. Envolve a jurisprudência, ou a administração pública ou de empresas.” (Conselho Federal de Administração, s/d, p. 12. Disponível em www2.cfa.org.br/.../o-que-e-.../livro_burocracia_diagramacao_final.pdf, acesso em março de 2013)

Porém, além das atribuições apresentadas com base no decreto n. 57.141/2011, o supervisor tem muitas outras atividades que o enredam na rede burocrática: escrever pareceres, participar das atribuições de aula, participar de variadas comissões, homologar documentos, auxiliar as escolas no entendimento dos dispositivos legais, observar a documentação das escolas particulares, assinar os históricos de todos os alunos concluintes, verificar a documentação escolar. Toda essa carga de trabalho pode acabar impedindo que se concretize o olhar para o pedagógico.

Apresento agora alguns itens que compõem as atribuições mais relacionados ao pedagógico existentes no Decreto n. 57.141/2011:

Inciso IV - nas respectivas instâncias regionais:

d) atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

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

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

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

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

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

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

c) orientar:

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

g) acompanhar:

1. as ações desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar, para implementação das Propostas da Secretaria;

Ao se realizar a leitura dos termos acima, percebe-se que o supervisor de ensino deve ser o agente que apresenta as principais metas e projetos da SEE/SP e observa o seu cumprimento, como também deve auxiliar na formulação das propostas pedagógicas, inclusive sugerindo reformulações. Embora se possa perceber nestes itens

uma questão de cumprimento de normas, o papel pedagógico do supervisor não pode ser descartado. Além de burocrático, ele também é pedagógico.

Outro ponto que chama a atenção no documento é relacionado ao currículo. Segundo o decreto, o supervisor deve auxiliar a equipe na implementação do currículo adotado pela SEE/SP, realizando também o acompanhamento da avaliação dessa implementação.

O currículo oficial do Estado de São Paulo surge no bojo das reformas iniciadas nos anos de 1990, conforme já colocado no item 2.1 deste trabalho. O novo currículo vem acompanhado de uma série de materiais que devem ser utilizados tanto pelos professores quanto pelos alunos; esses materiais recebem o nome de *Caderno do professor* e *Caderno do aluno*.

A implementação do currículo e do material segue a linha de pensamento que se disseminou na educação após as reformas neoliberais, ideia essa que implica uma igualdade bem “desigual”: todos, de posse dos mesmos materiais e da mesma forma de ensinar, serão capazes de aprender da mesma forma e ao mesmo tempo. Para Apple:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer. (APPLE, 2006, p. 40).

Segundo Enguita (1993), os pacotes didáticos que têm sido disseminados permitem o controle daquilo que os governos, ou as empresas que produzem o material, pensam ser relevante e capaz de corroborar o controle ideológico. Além disso, no final do processo, tudo pode ser quantificado. Após a utilização do material, vêm os testes que comprovam sua eficiência e, caso eles demonstrem o contrário, a responsabilidade recai no professor que não seguiu à risca as instruções:

[...] submetem os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia;

tornam mais difícil em geral para o pessoal docente o controle formal e informal sobre as decisões didáticas; eliminam a necessidade de uma coordenação ativa entre os professores, pois esta já vem pronta de fora; fazem com que os professores se vejam divorciados de seus colegas e de seu material de trabalho; reduzem o conhecimento a uma série de habilidades acumuláveis e calculáveis [...] (ENGUITA, 1993, p. 283).

Embora o texto de Enguita (1993) date de mais de duas décadas, esse procedimento ainda é a regra em São Paulo. Todos os anos as escolas recebem um material pronto que deve servir como suporte para as aulas. No final do ano acontecem as avaliações propostas pela SEE/SP, que têm como objetivo quantificar o conhecimento dos alunos. Muito do que se avalia está colocado no material que foi disponibilizado. O supervisor de ensino é um dos responsáveis pela implementação do currículo e de sua execução; quando algo não vai bem em alguma escola sob sua responsabilidade, ele pode redirecionar rumos, como indicado no decreto. Porém ele não pode passar por cima das determinações legais, pois “o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas.” (ALARCÃO, 2007, p. 11). Assim, a sua própria constituição enquanto profissional o impede de agir de maneira questionadora, mesmo quando o considere necessário. Logo, fica restrita sua atuação enquanto propositor de ações pedagógicas.

Todavia, na atual configuração em que se encontram a escola e a sociedade em geral, entendo não mais ser possível que o supervisor de ensino, caso pense de maneira mais crítica, se mantenha num papel de neutralidade, sem atentar para os problemas enfrentados nas escolas e sem procurar, conjuntamente aos professores, soluções para a amenização desses problemas. Concorro, portanto, com Silva Jr. que assim se manifesta sobre as funções do supervisor de ensino:

Se não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que vão se acumulando. (SILVA Jr., 1997, p. 96).

O decreto que sanciona as atribuições do supervisor também indica que ele deve participar da formação continuada de professores, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar nas ATPC's, que são os horários coletivos de que os professores da Rede Estadual dispõem para estudos. Na estrutura proposta pela SEE/SP, o responsável direto pela formação continuada em serviço dos professores é o Coordenador Pedagógico; porém, com base no decreto, cabe afirmar que o supervisor pode ser um dos responsáveis por essa formação, na medida em que ele pode auxiliar os professores coordenadores, participando das reuniões e propondo ações que possibilitem a realização de discussões nas escolas.

Entendo ser importante finalizar este capítulo, que pretendeu apresentar a instituição da profissão supervisor de ensino e um pouco de sua história, com as discussões a respeito do modelo de supervisão que se está instituindo, pois, aparentemente, começam a delinear-se novos rumos para a supervisão de ensino, rumos que ainda não temos como dimensionar, pois a própria SEE/SP parece não ter muita clareza sobre a função que esse profissional deve desempenhar. Isso pode ser inferido atentando para a quantidade de decretos e resoluções que dispõem sobre o perfil profissional do supervisor e para o próprio fato de o último concurso público para essa categoria ter sido realizado há quase uma década.

No próximo capítulo, apresento os resultados de um questionário aplicado para os supervisores de ensino da capital paulista. Esses resultados foram importantes para a construção de uma ideia geral do que pensam os supervisores participantes da pesquisa e serviu também como base para a elaboração de questões que pretendem aprofundar as discussões apresentadas mais à frente.

3. O perfil do supervisor de ensino da rede estadual paulista

Como já explicitado no capítulo 1, a primeira etapa da pesquisa de campo deu-se com a aplicação de questionários que visavam conhecer melhor quem é e como pensa o profissional que atua na supervisão de ensino na capital paulista.

Durante essa etapa, havia 295 supervisores de ensino atuando na capital paulista, desses, 198 eram efetivos e 97 eram designados. O questionário foi respondido por 232 supervisores. No momento de aplicação dos questionários não foi feita distinção entre supervisores efetivos e designados, pois o interesse era se obter uma visão mais ampla da supervisão de ensino. O critério de escolha de supervisores efetivos para a realização das entrevistas deu-se por razões já explicitadas no capítulo 1.

É importante ressaltar que, embora, neste capítulo, sejam apresentados gráficos e resultados quantitativos, a pesquisa é de cunho qualitativo, pois o tratamento dos dados e a utilização das quantidades para subsídio de questões de aprofundamento permitem um diálogo que não fica restrito aos números. Segundo Gatti, “é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas.” (2004, p. 26).

Com base na tabulação realizada, pretende-se traçar um perfil do supervisor. O questionário foi composto de questões que versavam sobre a constituição formativa do profissional da supervisão e as suas representações a respeito da ação supervisora e de suas práticas de leitura.

Para poder traçar um perfil do supervisor de ensino, apresento e analiso alguns desses resultados. Os resultados aqui obtidos servem de base para as questões que aprofundam as discussões nos capítulos posteriores.

A primeira questão era sobre o tempo de atuação na supervisão de ensino, tomando-se como base o ano de 2012, quando os questionários foram aplicados.

Gráfico 1 – Tempo de atuação na supervisão de ensino.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Conforme se pode ver, a maioria dos supervisores participantes está no cargo no período entre 1 e 5 anos, ou seja, passou a ocupar o cargo após as grandes reformas educacionais já comentadas no capítulo 2. Será possível perceber, nas entrevistas, que as representações desses supervisores são, em alguns aspectos, diferentes daquelas dos supervisores com mais tempo no cargo. Isso pode demonstrar que a incorporação de novas atitudes pode estar relacionada com o tempo de atuação e também com o tipo de formação recebida.

Questionei também o nível de escolaridade dos supervisores:

Gráfico 2 – Nível de escolaridade.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Pelos resultados pode-se perceber que apenas 18% deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação *strictu sensu*. Esse número reduzido pode ser um reflexo da própria estrutura da Rede Estadual, que não valoriza da forma que deveria a continuidade dos estudos. O plano de progressão na carreira apresenta poucos ganhos para os profissionais da educação. Geralmente, ao se efetivar na supervisão de ensino o profissional atinge o “topo” da carreira, logo mesmo que conclua o mestrado ou o doutorado nada em sua trajetória profissional será alterado. Além disso, não há uma exigência de que esses cursos sejam realizados, bastando que o professor tenha o Curso de Pedagogia para acessar o cargo de supervisor. Assim, devido ao escasso tempo para os estudos em decorrência do número de horas que devem ser cumpridas na escola, muitos professores que têm somente a licenciatura acabam optando por uma faculdade de pedagogia, muitas vezes a distância, ou por um curso de complementação pedagógica, tendo, dessa forma, o direito assegurado caso queiram tornar-se supervisores.

Com relação ao grande número de supervisores de ensino com cursos de especialização há que se considerar que, nos últimos vinte anos, a oferta de cursos de especialização em instituições privadas aumentou de maneira considerável e que esses cursos são realizados de forma rápida, muitos deles com uma parte das aulas de forma *on-line*, o que acaba sendo atraente para os profissionais que não dispõem de muito tempo para se dedicar aos estudos.

O questionário também trazia uma pergunta a respeito da quantidade de escolas pelas quais o supervisor era responsável. Como resultado tem-se uma média geral de 12 escolas atendidas por supervisor, entre estabelecimentos estaduais e particulares. Nas DE's mais centrais, o número de escolas por supervisor diminui; isto se dá por serem DE's que concentram um número menor de escolas, já que a expansão da população para a periferia é um fenômeno muito constante na cidade. Já nas DE's que abrangem as periferias, o número de escolas atendidas por cada supervisor é bem maior. Em uma DE localizada na Zona Leste da capital paulista, por exemplo, o quadro de supervisores nunca está preenchido totalmente, o que leva os supervisores dessa diretoria a atenderem um número maior de escolas. Há um supervisor dessa DE responsável por 17 escolas. Quando se olha para a carga de trabalho do supervisor, pode-se inferir que seu tempo de atuação diretamente com as escolas é bem restrito.

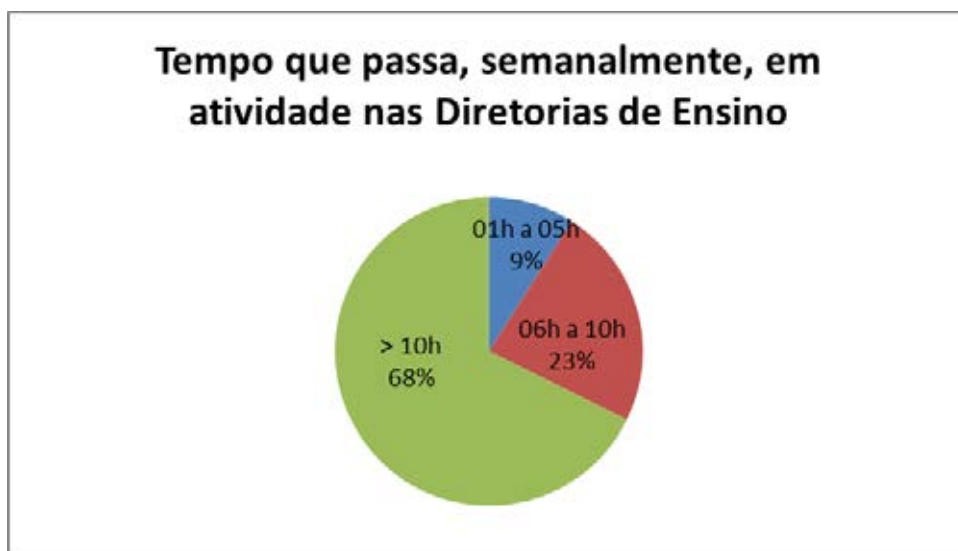
As questões 5 e 6 procuravam saber quanto tempo, em média, o supervisor utilizava, semanalmente, para atender as escolas sob sua responsabilidade e o tempo que utilizava para as atividades na DE:

Gráfico 3 – Tempo que passa, semanalmente, em visitas às escolas.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 4 - Tempo que passa, semanalmente, em atividade nas Diretorias de Ensino.

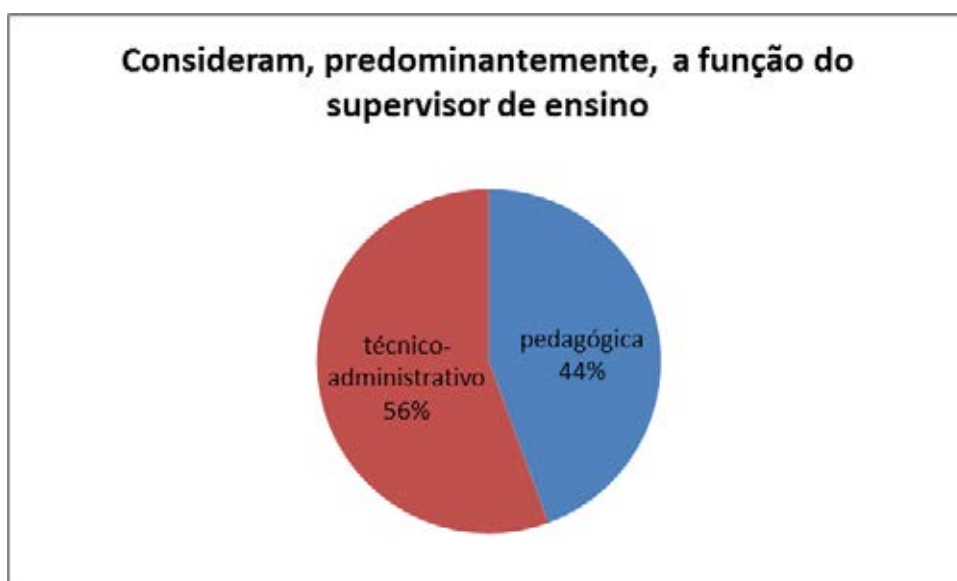


Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

De acordo com os supervisores que responderam a esta pesquisa, o tempo de trabalho dispendido, durante uma semana, está dividido de maneira quase igual entre o trabalho realizado nas DE's e o tempo de visita às escolas. Porém, quando forem apresentados os resultados das entrevistas, será possível verificar que o tempo em visitas às escolas nem sempre é o suficiente e, muitas vezes, as visitas nem chegam a acontecer. Isso pode decorrer da grande quantidade de atividades burocráticas que o supervisor deve desempenhar, bem como de convocações de vários tipos que o tiram tanto da escola quanto da DE.

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao que os entrevistados pensam sobre a sua função, se a consideram mais administrativa ou mais pedagógica, além de mencionarem questões que versam sobre a influência da supervisão nas escolas. Na produção do questionário considerei que essas seriam perguntas bastante relevantes, pois elas me ajudariam a entender como o supervisor pensa a sua própria atuação.

Gráfico 5 – Consideram, predominantemente, a função do supervisor de ensino técnico-administrativa ou pedagógica.



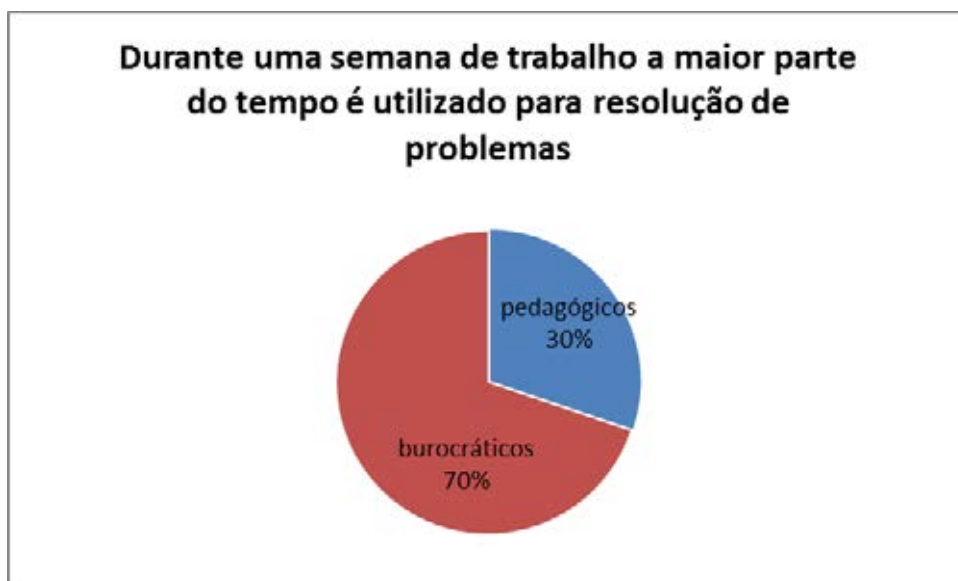
Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 6 – Acreditam que o supervisor de ensino influencia as ações pedagógicas realizadas nas escolas.



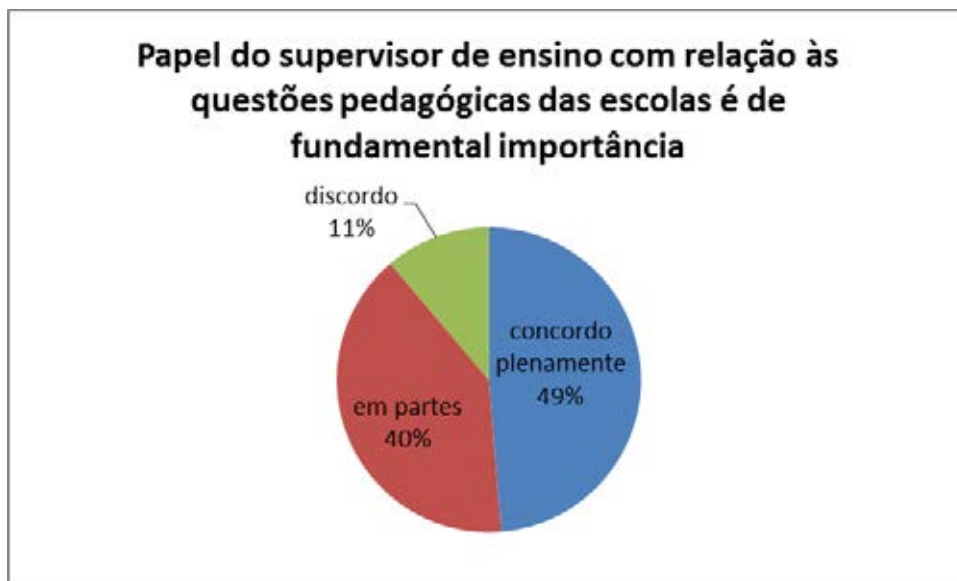
Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 7 – Durante uma semana de trabalho, a maior parte do tempo é utilizado para resolução de problemas.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 8 – Acreditam que o papel do supervisor de ensino com relação às questões pedagógicas das escolas é de fundamental importância.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 9 - Acreditam que, em alguns momentos, agem apenas como agentes fiscalizadores.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Os resultados apresentados mostram algumas contradições que indicam que os supervisores de ensino que responderam ao questionário ainda não conseguiram definir seu papel com relação à escola. No gráfico 5, vê-se que a maioria dos supervisores acredita que a sua função é predominantemente técnico-administrativa. Esse resultado

corroborar o resultado do gráfico 7, no qual se vê que a maior parte do tempo do supervisor é utilizado para resolução de problemas burocráticos. Porém, o gráfico 8 demonstra que a maioria acredita que o papel do supervisor de ensino com relação às questões pedagógicas das escolas é de fundamental importância. Uma coisa é que o supervisor acredite que seu papel em relação ao pedagógico é fundamental, outra é oferecer-lhe as condições para que isso se realize. Outra coisa, ainda, é que o próprio supervisor se posicione de modo a conseguir mais tempo para participar do cotidiano das escolas.

Ao retomar o item 2.2, que apresenta as demandas administrativas e pedagógicas do supervisor de ensino, fica possível perceber que a estrutura institucional impede que esse profissional utilize a maior parte de seu tempo com a resolução ou com o acompanhamento de questões pedagógicas das escolas. São tantas suas atribuições administrativas que realmente é quase impossível que o supervisor tenha tempo para as questões que afligem, diretamente, em sala de aula, professores e alunos.

A organização pede que muitos formulários sejam preenchidos, que muitas homologações sejam feitas, que muitas instâncias sejam percorridas, que muitos pareceres sejam escritos. Por causa disso, o tempo acaba sendo empregado, quase todo, para manter a ordem burocrática, embora os documentos oficiais insistam muito no discurso da qualidade de ensino, na boa preparação dos alunos e na relevância do trabalho pedagógico. Para Tragtenberg, “teoricamente, o aluno é a coisa mais importante da escola – no papel, nos livros da pedagogia – mas, na prática, é a última coisa que está importando.” (2012, p. 120).

Pelos resultados apresentados, é possível perceber que a questão administrativa exige grande parte do tempo do supervisor de ensino. Embora pense que seja importante a participação do supervisor em todos os processos que envolvem a escola, pois, dessa forma, ele pode ter um olhar mais global para a resolução das dificuldades encontradas, também observo que isso o impede de acompanhar mais de perto as questões pedagógicas.

Ser mais pedagógico ou mais administrativo é uma questão polêmica para os supervisores. Durante a realização das entrevistas, posteriores à aplicação do questionário, vários supervisores demonstraram uma preocupação relativa às suas atribuições. Essa preocupação decorre da possibilidade de se perder espaço na condução das atividades administrativas. O “medo”, segundo os supervisores é de se tornarem

supervisores escolares¹¹, o que, para eles, significaria a perda do controle que o cargo, do modo como está instituído lhes permite. Para eles isso traria um esvaziamento da profissão. Assim, instala-se um dilema para a supervisão de ensino: há, por parte de muitos, a necessidade de se acompanhar o pedagógico mais de perto, de participar de maneira mais ativa dos processos didáticos realizados nas escolas, ao mesmo tempo em que se trava uma luta para a manutenção das atividades mais burocráticas, já que essas lhe dariam um maior controle das ações realizadas nas escolas. Além disso, eles continuariam com os afazeres que os distinguem dos outros cargos na hierarquia da SEE/SP.

O gráfico 9 mostra que 65% dos supervisores de ensino entrevistados se veem, em alguns momentos, como agentes fiscalizadores. E realmente eles têm um papel de fiscalização, pois o “modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante” (TRAGTENBERG, 2012, p.79). E essa postura fiscalizadora não seria nenhum problema caso ela contribuísse com o caminhar das escolas e não fosse apenas mais uma forma de controle. O próprio Inciso I do artigo 72 do Decreto n. 57.141/2011 indica que uma das atribuições do supervisor de ensino é a fiscalização das escolas incluídas em seu setor. Assim, o supervisor não pode se furtar a esse papel. Porém, ele não pode “só constatar que a escola vai mal, mas principalmente, [deve] perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a situação.” (RONCA e GONÇALVES, 1998, p. 31).

Os gráficos seguintes mostram os resultados de questões que tinham como objetivo saber o que pensam os supervisores de ensino sobre a sua contribuição com a formação continuada em serviço dos professores, já que, embora não sejam os responsáveis diretos por essa formação, eles podem contribuir fornecendo indicações legais, auxiliando os professores coordenadores, participando das reuniões pedagógicas para ouvir os professores, saber das dificuldades enfrentadas e propor ações que contribuam com os processos educacionais.

¹¹ Segundo Medina (2002), a ação do supervisor escolar deve ser centrada no fazer do professor e envolve as questões de coordenação e auxílio nas escolas. O supervisor escolar tem como objeto de trabalho a produção do professor, que consiste na aprendizagem do aluno. Não estão envolvidas, diretamente, nesse processo as questões meramente administrativas das escolas.

Gráfico 10 – Acreditam ser importante acompanhar o trabalho dos professores.



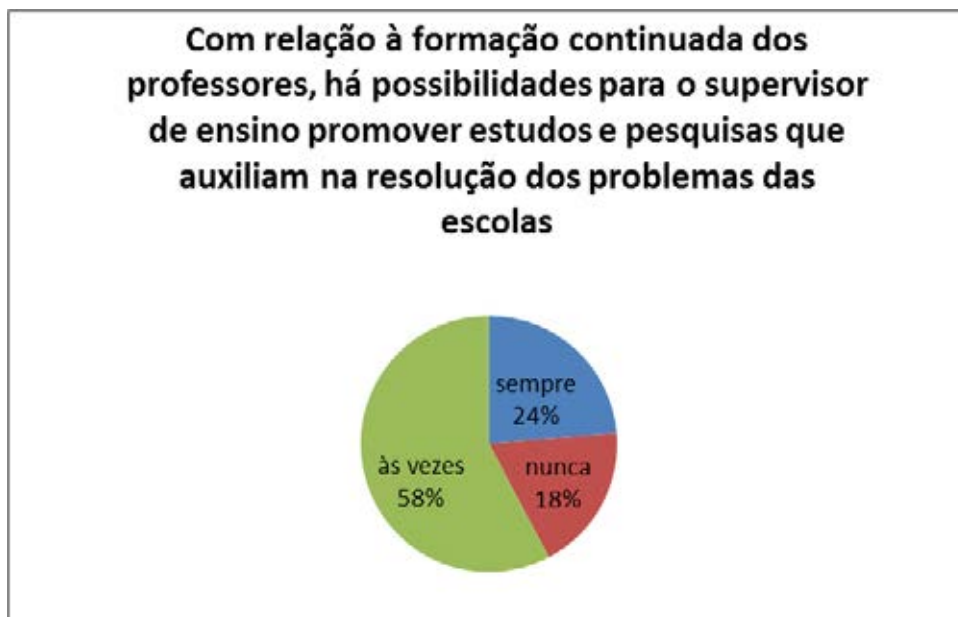
Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 11 – Frequência com que acompanham as reuniões pedagógicas.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 12 – É possível o supervisor promover estudos e pesquisas que auxiliem na resolução de problemas nas escolas.



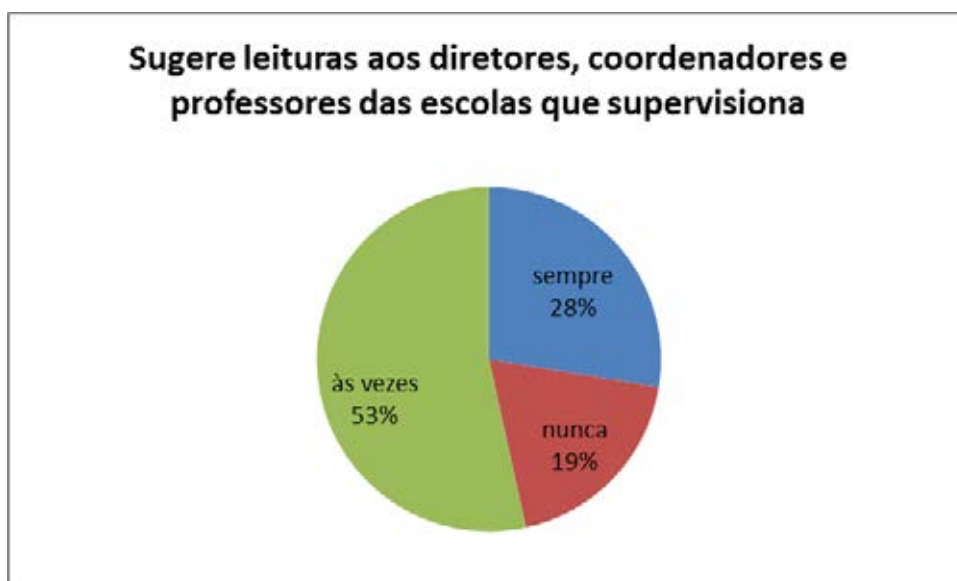
Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 13 - O supervisor de ensino deve pesquisar e sugerir leituras para os professores das escolas que supervisiona.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 14 - Sugere leituras aos diretores, coordenadores e professores das escolas que supervisiona.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Analisando o gráfico 10, verifica-se que a maioria dos supervisores entrevistados acredita que é importante acompanhar o trabalho dos professores. Isso pode se dar em visitas às escolas ou participando das reuniões pedagógicas que podem englobar as ATPC's. É a partir dessas reuniões que os supervisores podem ter uma ideia mais geral do que está acontecendo na escola e quais as necessidades dos professores. Porém, gráfico 11 mostra que 29% dos supervisores acompanham apenas mensalmente essas reuniões e 29% não acompanham nunca. Mais uma vez fica demonstrado que há uma falha no que diz respeito ao acompanhamento das questões pedagógicas. O vínculo maior está com a parte administrativa.

O gráfico 12 corrobora os resultados do gráfico 11, pois mostra que apenas 24% dos supervisores acreditam que sempre há possibilidade para o supervisor de ensino promover estudos e pesquisas que auxiliam na resolução dos problemas das escolas. Esse número limitado pode demonstrar que a quantidade de atividades administrativas é uma das razões pelas quais o supervisor não consegue auxiliar os professores.

A pergunta 28 do questionário (gráfico 13) aplicado aos supervisores era sobre a indicação de leituras para os professores das escolas pelas quais eles são responsáveis. Formulei essa pergunta por acreditar que a indicação de leituras faz parte também de uma ação de formação continuada, pois, por meio das leituras, o professor pode tentar compreender o universo em que está inserido, buscando contribuições para a resolução

de problemas que o afligem. Documento do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM) ratifica o papel da supervisão como auxiliar no processo de formação em serviço dos professores:

[...] participar das reuniões pedagógicas e das HTPCs, trazendo sua contribuição e subsídios e, fundamentalmente, acompanhar, ao lado da coordenação e da direção, o aproveitamento escolar, responsabilizando-se também pelo produto final. Assim agindo, a supervisão reforçará a ação dos diretores pela demonstração de que existe interesse na integração escola-órgãos superiores, no que tange à burocracia rotineira, mas, fundamentalmente, no aspecto pedagógico, razão precípua da existência das DEs e Supervisores. Acreditamos ser essa participação importante, até mesmo para o aprimoramento da qualidade de ensino, contando a escola com mais um profissional que pela sua formação e atribuições deve estar equipado de saberes passíveis de se integrarem às diretrizes e planejamentos de uma escola que se quer de boa qualidade. Esquecer que a ação supervisora deve ser prioritariamente pedagógica e, secundariamente, burocrática é o primeiro passo para manter as unidades no status quo. (UDEMOM, 2009).

O gráfico 13 mostra que 45% dos que responderam ao questionário acreditam que os supervisores devem indicar leituras aos professores. Porém, o gráfico 14 apresenta um resultado que mostra que apenas 28% fazem sempre essas indicações. Essa diferença nos resultados talvez seja fruto da própria falta de um acompanhamento mais regular das atividades dos professores nas escolas. Percebe-se que há uma preocupação, porém ela não se efetiva no trabalho diário dos supervisores.

A parte final do questionário tinha como objetivo obter informações sobre as práticas de leitura dos supervisores. Concordando com Chartier (2001), penso que a leitura está inserida em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico e que a relação com a leitura permeia as atuações profissionais e suas relações com as teorias, constituindo-se em práticas formativas. Retomo as palavras de Almeida (2001) sobre as práticas de leitura dos professores e as direciono para os supervisores, pois, afinal, todos são profissionais da educação:

[...] as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por

eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis. (ALMEIDA, 2001, p. 123).

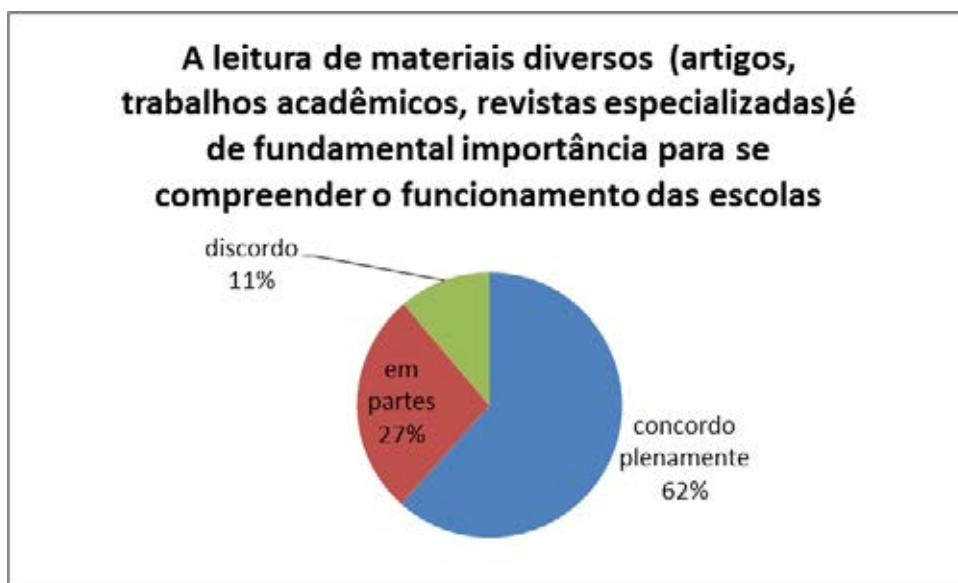
Assim, interessava saber como se davam as práticas de leitura dos supervisores que participaram desta pesquisa. Apresento, a seguir, os resultados referentes às questões que finalizam os questionários.

Gráfico 15 – Realiza, principalmente, que tipos de leitura.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 16 – Acredita que a leitura de materiais diversos (artigos, trabalhos acadêmicos, revistas especializadas) é de fundamental importância para se compreender o funcionamento das escolas.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 17 - Frequência com que são lidos e discutidos textos de natureza teórica nas reuniões da Diretoria de ensino.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Gráfico 18 - Acredita que suas leituras influenciam na sua prática supervisora.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

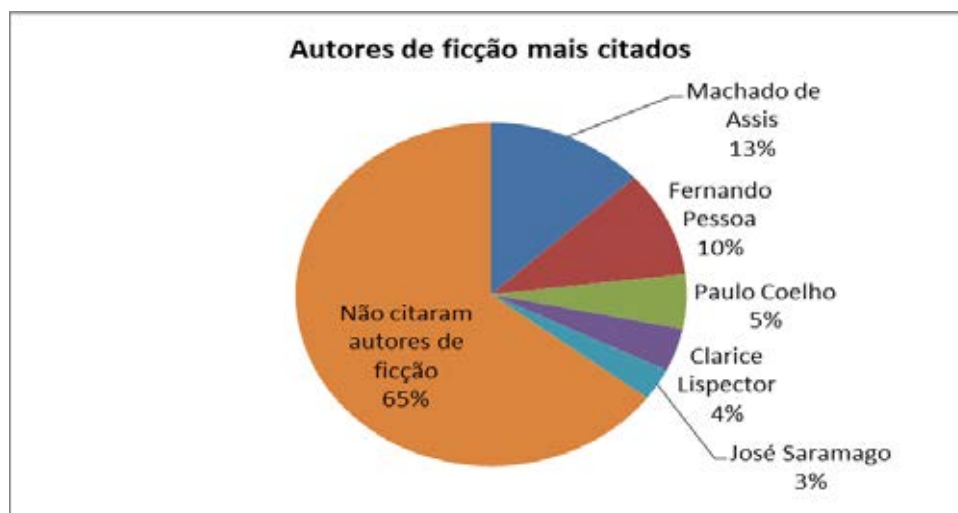
O gráfico 15 mostra que os tipos de leitura, de acordo com os relatos, são divididos igualmente entre os supervisores de ensino. Há praticamente um empate entre as leituras de estudo e as leituras de lazer¹². Somando-se os resultados obtidos entre as leituras de materiais legais e burocráticos e as leituras de materiais pedagógicos, tem-se que 67% das leituras realizadas apresentam como intuito o estudo, ou seja, são relacionadas com o trabalho profissional. Infere-se, por esse resultado, que os

¹² No capítulo 5 há uma melhor definição sobre o que entendo por leitura de estudo e leitura de lazer.

supervisores veem a leitura como possibilidade para a realização de sua atividade profissional.

Ainda segundo o mesmo gráfico, 33% dos supervisores dizem realizar, predominantemente, leituras de lazer. Embora seja um resultado bastante expressivo, quando foi pedido que os supervisores citassem autores de ficção que mais leem, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 19 – Autores de ficção mais citados.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

O que se percebe ao olhar para esse resultado é que, mesmo que afirmem que realizam muitas leituras de lazer, não há uma real consolidação dessa leitura, pois 65% não quiseram, ou talvez não souberam indicar nenhum autor. Entre os citados, há autores bastantes consolidados no cenário literário, “os autores mais lembrados são aqueles que merecem uma reverência constante da sociedade brasileira em geral.” (BARBOSA, 2001, p. 131).

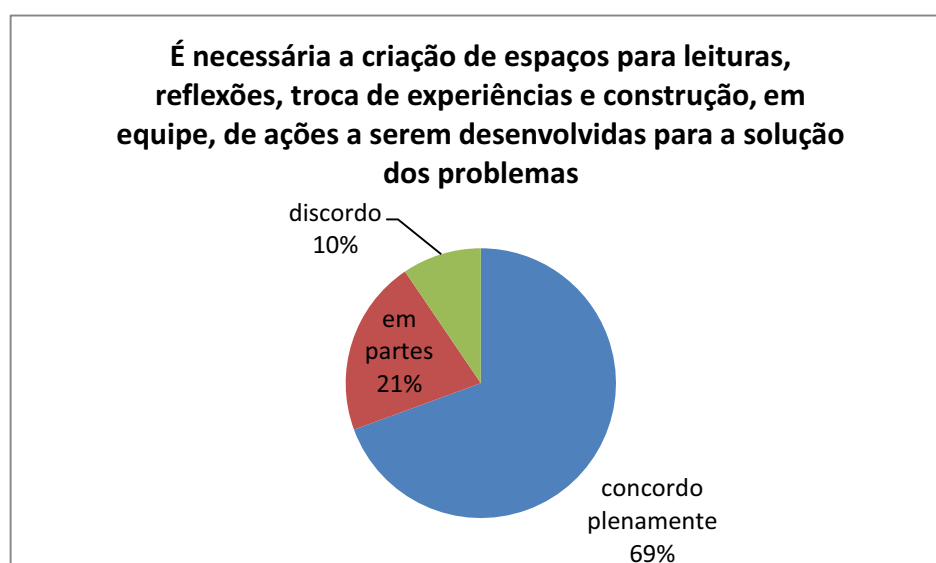
Nota-se que, em termos quantitativos, a leitura de materiais legais e burocráticos e aquela de materiais pedagógicos tiveram uma porcentagem muito parecida. Esse resultado pode levar a pensar que os supervisores de ensino, embora tenham que, obrigatoriamente, fazer leituras de legislações, instruções, resoluções, também pensam que as leituras pedagógicas apresentam um grau de importância.

O resultado do gráfico 16 está em concordância com os resultados obtidos nos gráficos 15 e 18, que mostram que os supervisores dizem valorizar a leitura. Para 62% deles a leitura de materiais diversos (artigos, trabalhos acadêmicos, revistas

especializadas) é de fundamental importância para se compreender o funcionamento das escolas e 42% acreditam que suas leituras influenciam a sua prática supervisora. Embora os resultados tenham sido satisfatórios no que diz respeito à valorização da leitura, chama a atenção um resultado obtido no gráfico 18, que mostra que 24% acreditam que a leitura nunca influencia sua ação. Uma hipótese para se explicar essa contradição pode residir na valorização social da leitura. Portanto, é preciso dizer que se acredita na leitura, que se tem consciência de sua importância, mesmo que, na verdade, ela não traga nenhum ganho na prática profissional ou na vida pessoal. Essa questão será mais aprofundada no capítulo 5 deste trabalho.

O gráfico 17 mostra que, apesar de os supervisores entrevistados dizerem que valorizam a leitura, nem sempre existem espaços para que ela se realize nas reuniões ocorridas nas DE's. Com efeito, 50% deles afirmam que apenas de vez em quando as reuniões são acompanhadas de leitura e discussão de textos teóricos. Percebe-se, então, um hiato entre a suposta valorização das leituras e a sua utilização enquanto instrumento de estudo no espaço institucionalizado da DE. Nas entrevistas, apenas uma supervisora da DE Centro-Oeste disse que todas as reuniões ocorridas na DE são iniciadas com um texto para ser discutido. Embora as leituras nem sempre ocorram, os supervisores acreditam que seria importante a criação de espaços para a realização das leituras, conforme o próximo gráfico:

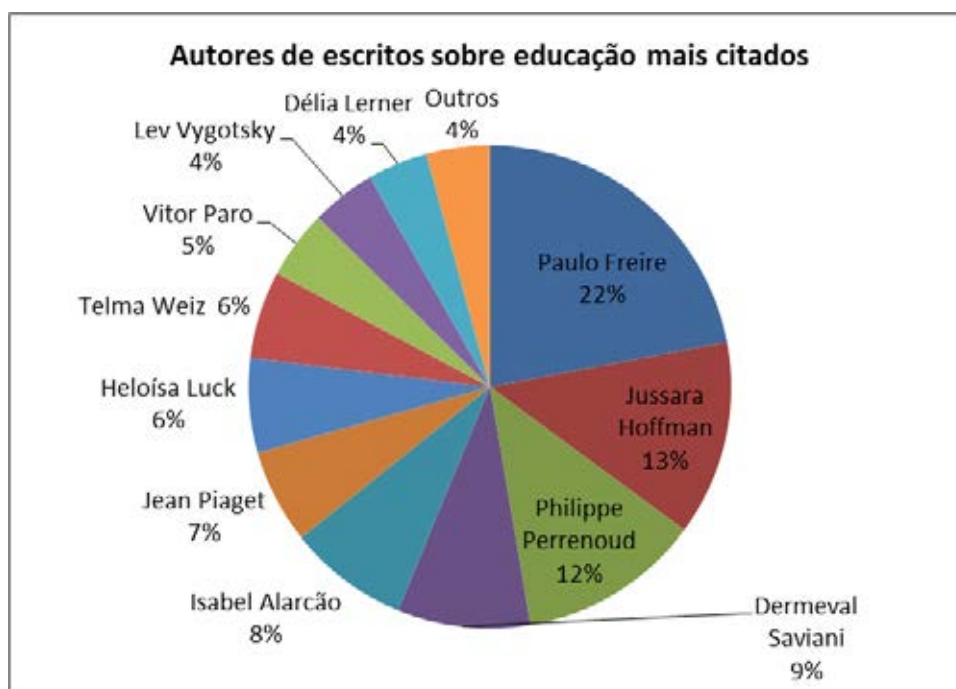
Gráfico 20 – É necessária a criação de espaços para leituras, reflexões, trocas de experiências e construção, em equipe, de ações a serem desenvolvidas para a solução dos problemas.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

A última questão era uma questão aberta e pedia que os supervisores citassem quais autores de escritos sobre educação eles mais apreciavam e quais mais influenciavam a sua prática supervisora.

Gráfico 21 – Autores de educação mais citados.



Fonte: Gráfico feito a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

Como se vê no gráfico, muitos autores foram citados e vários deles de linhas e tendências bastante diferentes. Isso demonstra a diversidade de correntes teóricas que permeiam a constituição do campo educacional brasileiro. Além disso, não se pode deixar de levar em consideração a questão institucional. A SEE/SP, além de dispor sobre os perfis dos profissionais que atuam em seus quadros, oportuniza as referências bibliográficas que devem servir de fundamentação para os diversos cargos da estrutura educacional. Assim, muitos dos autores citados também aparecem, de maneira constante, nessas indicações.

O exposto neste capítulo permite delinear um perfil do supervisor de ensino da Rede Estadual de São Paulo que atua na capital paulista: a maioria dos supervisores está recentemente no cargo; embora reconheçam e deem importância às questões pedagógicas, ainda se veem como agentes fiscalizadores e passam a maior parte de seu tempo resolvendo questões administrativas e burocráticas; apesar de não serem os responsáveis diretos pela formação continuada em serviço dos professores, acreditam

que podem e devem colaborar com a formação nas escolas que supervisionam; para eles é importante o supervisor acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores; dizem valorizar as práticas de leitura e acreditam que a leitura pode ser um fator que influencia suas ações, embora não leiam de maneira constante e apresentem um referencial teórico bastante institucionalizado.

Os resultados aqui apresentados serviram para desenhar uma ideia geral de como pensam os supervisores de ensino que se dispuseram a participar desta pesquisa; além disso, serviram de base para que fossem pensadas as questões da entrevista semiestruturada realizada posteriormente. A seguir, apresento uma discussão das representações sobre a função e a prática supervisora, com base na análise das entrevistas.

4. As representações sobre ação e a prática supervisora

A proposta deste capítulo é discutir as representações dos supervisores de ensino a respeito de suas práticas profissionais e de suas atribuições enquanto membros da gestão escolar, com vistas a pensar suas atuações nas escolas supervisionadas.

No intuito de conhecer as representações dos supervisores de ensino, utilizei a entrevista semiestruturada. Dado que escolhi a triangulação sequenciada como metodologia, aproveitei como subsídios para a elaboração das questões da entrevista os dados coletados mediante a aplicação do questionário. A vantagem da entrevista é que ela permite saber, de maneira mais aprofundada, o que pensa o entrevistado a respeito do tema da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, fundamentei-me no que diz Bourdieu (2008). Para esse autor, o pesquisador deve tentar diminuir ao máximo a sensação de desconforto do entrevistado e proporcionar um ambiente com a maior simetria possível entre o entrevistador aquele que se dispôs a participar da pesquisa. Além disso, é preciso sempre estar atento ao que diz o pesquisado, pois, do contrário, quebra-se o possível vínculo que se procura estabelecer e que propicia um melhor conhecimento do que se está pesquisando.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio de troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 2007a, p. 695).

A escolha do conceito de representações decorre da necessidade de tentar conhecer o que pensam os supervisores, levando-se em conta que as representações são elementos simbólicos utilizados para expressão pessoal sem que o contexto seja desprivilegiado.

Em seu livro *A história cultural entre práticas e representações* (1991), Roger Chartier discute outra maneira de se pensar as evoluções intelectuais e também as oposições que se formam no âmbito da cultura muito ligado à noção de representação derivada de Mauss e Durkheim, que pensam a noção de representação como normas, instituições, discursos, imagens e ritos que vão construindo as formas de pensar.

[...] este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de “representação coletiva” autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183).

Segundo Chartier, as representações apresentam um caráter performático à existência dos indivíduos, levando os homens a viverem nelas e por elas. Para esse autor, a representação designa o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é pensada, construída e dada a ler por diferentes grupos sociais.

As representações possuem múltiplas configurações, podendo-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos que formam o social. Para isso é necessário que as representações sejam elaboradas por meio de imagens e símbolos. A representação serviria, portanto, para pensar o âmbito cultural. Como os homens constroem uma versão do mundo, a representação estaria no nível do simbólico.

Assim construído, o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem duvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as praticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “pressentiriam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. A noção de representação, assim, modificou profundamente a compreensão do mundo social. (CHARTIER, 2011, p. 20).

Embora se considere que as representações são simbólicas, é preciso esclarecer que elas são capazes de anunciar uma versão de mundo e, ao mesmo tempo, de determinar as práticas dos agentes. O que nos rodeia seria apropriado por nós e passaria a fazer parte de nossa representação de mundo. A apropriação é uma categoria relacionada à interpretação e define o consumo cultural como uma operação de produção, assinalando, assim, a sua presença pelas maneiras de utilizar esse produto. Para Chartier, apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os produzem” (2002, p. 68).

Tem-se, então, um terceiro conceito importante para Chartier, ou seja, o conceito das práticas. Assim, representação, apropriação e práticas determinariam o ser no mundo, a sua existência e sua filiação a um ou outro modo de viver e agir.

Pierre Bourdieu também considera a questão das representações como preponderante na formação das visões de mundo:

As representações dos agentes variam de acordo com a sua posição (e com interesses associados a ela) e com seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Para o autor também é muito importante a questão das práticas, porque é pelas práticas que se interioriza o que é externo e vice-versa. Logo, as práticas também são contaminadas pelas representações. Fazemos nosso o que é de fora e, no jogo de forças social, buscamos impor as nossas representações ao mundo. Tanto as práticas quanto as representações são produtos sociais, isto é, são sempre produzidas dentro de um contexto histórico e cultural. Para Bourdieu:

A representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente por meio de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu ser-percebido, quanto por seu ser, por seu consumo – que não necessita ser ostentador para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta posição comanda aquele consumo). (BOURDIEU, 2007, p. 60).

Dentro desse conjunto de forças que vão formando as representações estaria presente o controle daqueles que têm o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo e também o poder real daqueles que têm a possibilidade de punir; por isso, as representações não seriam construídas de maneira neutra. No jogo de forças do campo, as representações estariam sempre sendo impostas por aqueles que possuem um maior capital cultural, financeiro e social.

4.1 As representações sobre a prática supervisora

Para dar início às análises trago as representações dos supervisores entrevistados referentes à constituição de sua prática profissional. Chamaram muito minha atenção os resultados obtidos quando da aplicação do questionário a respeito das questões burocráticas que se sobrepõem às questões pedagógicas. Esse perfil mais burocrático é corroborado nas entrevistas.

Por conta de todas as atribuições que nós temos que cumprir. Toda a estrutura burocrática quem cuida é o supervisor, são mil pareceres, mil relatórios. Não tem funcionário nas DE's para dar conta de tudo.
Supervisora Lúcia

É uma infinidade de leis que eu tenho que saber, não dá pra fazer de qualquer jeito porque aí vai para o superior e ele vai devolver, vai mandar fazer de novo. Então realmente ocupa muito tempo. E aí o pedagógico de alguma maneira vai acontecendo, porque o pedagógico não vai parar porque eu tenho que fazer um parecer ou porque tenho que estudar uma legislação para poder participar de uma comissão. Sem a gente o pedagógico vai. Supervisora Mara

Aqui na DE tem também os dias de expediente, em que muito do tempo é utilizado para o trabalho burocrático, tem as comissões, os pareceres, as sindicâncias, atendemos as demandas das escolas públicas e particulares. Supervisora Rosa

A gente tenta visitar as escolas semanalmente, dar uma olhada geral, conversar com o diretor, ver como estão as coisas, vemos se tem algo pra orientar, se é só dar parabéns, mas o tempo é curto, temos muitas atribuições e muitas escolas sob nossa responsabilidade. Supervisora Carolina

A parte burocrática envolve legislação, então envolve questões ligadas até a parte criminal, por exemplo, apuração preliminar, é uma espécie de processo administrativo interno que pode dar sequência até o processo penal, então é por isso. A responsabilização pela parte administrativa é maior do que pela parte pedagógica. Envolve dinheiro (...). Esta parte consome mais tempo. Inclusive a gente fica muito preocupada com isso, pois isso acaba prejudicando a parte pedagógica. Supervisora Lúcia

Então, embora exista uma legislação que diga que o supervisor deve estar mais atento às questões pedagógicas da escola, a estrutura da Secretaria ainda depende muito do trabalho burocrático do supervisor, a gente continua fazendo várias coisas de suporte administrativo. Supervisora Marlene

Pode-se observar, nas falas acima, que o supervisor acaba utilizando muito de seu tempo com questões relacionadas à administração; valoriza-se a lei, a norma, em detrimento da escola. Esse tempo utilizado para resolução da burocracia institucional impede o supervisor de tratar, com profundidade, as questões pedagógicas das escolas que lhe são atribuídas. Embora se observe, na Legislação que rege as funções da supervisão de ensino, uma aparente preocupação com as questões pedagógicas, o dia a dia nas DE's e todas as atribuições do supervisor o fazem ser muito mais burocrático do que pedagógico. Assim:

Organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar. Nem o supervisor é o único responsável pela tarefa, nem a tarefa é a única pela qual o supervisor deve responder. A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. (SILVA JR., 1997, p. 91).

Ao analisar os trechos das entrevistas apresentados, percebe-se que existe uma contradição entre as falas e os resultados do gráfico 3 (50% dizem passar mais de 10 horas por semana em visitas às escolas), que indica que o tempo de atuação nas escolas ocupa uma grande parte da semana.

É possível levantar alguns fatores que, talvez, expliquem o porquê de tal contradição. Embora acredite que o questionário tenha proporcionado um levantamento bastante importante a respeito do que pensam os supervisores de ensino, tenho claro que ele pode ter algumas desvantagens ao ser utilizado como método único de coleta de dados. Segundo Gil, “o questionário proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado” (1999, p. 129) e, para Marconi e Lakatos, “durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra” (2003, p. 202). Além disso, pode-se pensar que, ao responder a um questionário longe do pesquisador, o entrevistado pode buscar dar respostas que sejam mais aceitas, no intuito de “agradar” ao pesquisador, ou mesmo de dar a resposta que acredita ser a mais “correta”. O exposto reforça a escolha pela triangulação sequenciada, pois as entrevistas podem auxiliar tanto no esclarecimento como no aprofundamento de algumas questões.

Para esse momento de análise, selecionei alguns trechos de entrevistas para ilustrar o que pensam os entrevistados, porém todos os supervisores que participaram das entrevistas semiestruturadas foram unânimes em apontar que a carga de serviço burocrático os impede de realizar, de maneira mais constante, o acompanhamento pedagógico das escolas. Dessa forma, é possível inferir que o tempo utilizado para o trabalho pedagógico é bem inferior ao tempo utilizado para a resolução de tarefas administrativas. Suas práticas, alimentadas por um sistema que os sufoca, acabam sendo

burocráticas. Suas representações a respeito da ação supervisora deixam claras as dificuldades na realização da organização do trabalho pedagógico.

Logo, tendo funções tão numerosas e variadas, o supervisor não consegue desempenhar seu papel pedagógico a contento. Parece que o supervisor de ensino ainda não conseguiu definir sua função, pois, embora reconheça o quão importante é seu papel na busca de uma educação melhor, acaba não tendo a possibilidade de desenvolver ações mais contundentes no que diz respeito ao funcionamento pedagógico das instituições escolares.

Nos excertos abaixo, vê-se a confirmação de que há uma preocupação que vai além do burocrático e que corrobora o resultado do gráfico 8, no qual uma porcentagem de 49% dos supervisores entrevistados afirmam acreditar que o papel do supervisor de ensino com relação às questões pedagógicas das escolas é de fundamental importância. Apesar de 49% ser um número grande, é preciso levar em consideração que é um número inferior à metade de supervisores que responderam a essa pergunta. Isso demonstra que a maioria não consegue perceber o seu papel com relação às questões pedagógicas. Perguntados se devem ou não fazer intervenções ao perceber que uma escola apresenta baixo rendimento, alguns supervisores disseram:

[...] como supervisora você tem que saber do contexto da escola, tem que saber quais são as reais causas dos problemas pedagógicos pra você fazer a intervenção necessária. Supervisora Rosa

Então a intervenção tem que ser olhar para aquele espaço, para aquelas pessoas e perceber o que está acontecendo ali, sem culpar, sem responsabilizar. Levar as pessoas a olharem para si mesmas e tentar fazer com que elas consigam ver o que está faltando e deixar que elas mesmas tentem sugerir algo. Eu sempre tento propor uma reflexão. Supervisora Lúcia

Mas a intervenção nunca pode ser uma imposição, você não pode chegar nas escolas e dizer que está tudo ruim e que tal ou tal coisa precisam ser feitas pra melhorar, sem antes ouvir todos os lados envolvidos. Eu vejo que, quando o supervisor está mais próximo, a escola progride, eu mesma tive uma experiência há pouco tempo, quando entrou uma professora coordenadora numa escola e ela não tinha nenhuma experiência, eu comecei a participar mais ao lado dela e a fazer reuniões com os professores, trabalhar as questões do currículo e fui vendo que não só a coordenadora foi ficando mais segura como a escola foi melhorando. Supervisor Carlos

Veja bem, eu acredito que nós temos sim que nos responsabilizarmos pelo pedagógico. Eu acredito que também somos responsáveis, o que precisamos é de mais tempo pra isso. Eu, sempre que posso, tento fazer algumas intervenções no sentido de mostrar o que não está bom e tentar propor ações pedagógicas que podem dar resultados. Mas não pode chegar impondo, tem que ter diálogo com todo mundo da escola. Supervisor Leandra

O que se pode depreender dessas falas é que existe uma preocupação com o tipo de trabalho desenvolvido nas escolas e que um aspecto comum, nesses trechos, é a preocupação dos entrevistados em não fazerem imposições aos professores. Os quatro entrevistados apresentam uma preocupação em não parecerem apenas agentes externos que dão as ordens. Por serem um elemento externo à escola, não querem impor algo e apenas obrigar que se cumpra o que foi pedido. Ao que parece, para esses entrevistados, há o cuidado em conhecer a escola para além dos índices oficiais obtidos nas avaliações externas, embora se possa observar, na fala do supervisor Carlos, uma preocupação em auxiliar a coordenadora da escola na implementação do currículo, uma ação que, segundo o entrevistado, tem propiciado uma melhora da escola. Logo, não se pode afirmar que a atenção esteja voltada realmente para os problemas de várias ordens que afetam a escola ou apenas para a busca de resultados.

Embora seja perceptível, em alguns entrevistados, uma grande preocupação com o pedagógico, o trabalho do supervisor de ensino é ainda um trabalho muito mais burocrático. É possível pensar que, devido a esse perfil mais burocrático, a figura do supervisor enquanto agente fiscalizador predomine nas representações dos entrevistados, dado que 68% dos supervisores que responderam ao questionário se sentem, às vezes, agentes fiscalizadores. Durante a realização das entrevistas procurei saber o que os supervisores pensavam a respeito desse perfil fiscalizador:

Porque o cargo de supervisor como envolve a questão de chefia, tem relação com o poder e quando você trabalha com o poder é muito difícil o outro não te ver como fiscalizador. Quando a gente entra na escola, só o título em si, só o cargo já assusta, então a pessoa te vê assim, como um agente fiscalizador, então é muito difícil você mudar o contexto que o cargo traz junto. Esta questão da fiscalização acompanha o cargo desde sempre. Supervisora Lúcia

Porque nós somos cobrados, nós somos ainda cobrados como agentes fiscalizadores. Somos cobrados na DE, somos cobrados por órgão centrais. Não sei se um dia vai ser possível tirar esta imagem ou este atributo do supervisor, porque é uma coisa que está impregnada, até os próprios funcionários veem o supervisor como fiscalizador mesmo. Na última legislação voltou a palavra fiscalização, na reestruturação que ocorreu no ano passado, eu não me lembro qual é a lei, mas sei que voltou sim. Então por isso que eu falei que é muito difícil tirar esta imagem do supervisor porque está impregnada e nós somos cobrados por isto, se nós não somos fiscalizadores as pessoas te olham meio de lado, como se estivesse faltando alguma coisa. Supervisora Mara

Acredito que a origem do cargo de Supervisor de Ensino explica essa cultura criada e durante muito tempo alimentada pelo sistema (...). Práticas arraigadas, que se consolidam como hábitos são difíceis de abandonar e, ao mesmo tempo, o próprio sistema ainda retroalimenta o perfil do supervisor fiscalizador, quando oportuniza pouco espaço para criação de vínculo desse profissional com as unidades escolares, de modo que se possa verdadeiramente conhecer a matéria humana dessas instituições. Supervisora Ana

Eu acredito que isto é mesmo uma realidade, porque veja a nossa pouca frequência em acompanhar as escolas, em não poder estar lá todos os dias, então quando eu vou até a escola eu preciso saber como estão todas as coisas, como estão todos os encaminhamentos, então o que eu faço com o pouco tempo que tenho, eu fiscalizo. Deveria ser o contrário, a minha primeira preocupação ao visitar uma escola deveria ser o pedagógico, mas com toda a gama de serviço que tenho acabo fiscalizando livro ponto. Vou ver se os prazos foram cumpridos. Na verdade é agente fiscalizador. Supervisora Carla

As representações a respeito do papel fiscalizador mostram que as supervisoras acima citadas confirmam os resultados obtidos nos questionários. Para elas, o papel fiscalizador está relacionado tanto à origem do supervisor de ensino quanto ao tipo de atuação que ele tem desempenhado ao longo dos anos. Penso que o papel fiscalizador não desmereça o cargo de supervisor de ensino, nem que seja ilegítimo, pois, em uma estrutura que envolve dinheiro e bens públicos, muitas vezes, há a necessidade de se ter a noção do que está sendo feito. Entretanto, para não ser apenas o fiscal, o supervisor poderia compartilhar com o diretor as suas preocupações e as suas observações para, juntos, buscarem soluções para os problemas. Não se pode negar, porém, que, por ele ter sido instituído como profissional em um período de rígido controle estatal, conforme visto no capítulo 2, torna-se difícil desvinculá-lo da imagem de fiscalizador e controlador.

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detém o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido que o poder é inamovível, imperturbável e sábio, foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JR, 1997, p. 93).

Para compreender melhor essa representação do supervisor de ensino, como agente fiscalizador, recorro a dois conceitos de Bourdieu: o campo e o *habitus*. Para Bourdieu, as relações sociais são desenvolvidas dentro de determinados campos e, quanto mais capital o agente possuir, melhores serão as suas condições de se estabelecer no centro do campo. Esse capital pode ser de várias ordens: econômico, social e cultural.

Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...] É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz o agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa no campo, se sabemos de onde ele fala [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Inserido no campo educacional, em uma estrutura que perdura há anos e que, apesar de todas as reformas, permanece quase imutável, o supervisor de ensino busca, em grande parte do seu tempo de atuação, manter a ordem, controlar e monitorar, comportamento que explicaria a aceitação de seu papel como agente fiscalizador do Estado:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem de seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da

estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004, p. 29).

O supervisor de ensino fala de um lugar hierarquicamente privilegiado dentro da estrutura do campo, lugar esse que lhe permite exercer um determinado poder, como, por exemplo, quando pode punir administrativamente um servidor por meio de pareceres e da instauração de processos. Nas palavras da Supervisora Lúcia, “*quando a gente entra na escola, só o título em si, só o cargo já assusta*”. Esse “medo” por parte dos membros da escola não é novo. Em 1927, a professora Violeta Leme, sob o pseudônimo Dora Lice, escreveu um livro intitulado *O calvário de uma professora*, em que descreve as mazelas da docência. Nesse livro, é dramática a descrição que a professora faz do inspetor de ensino, figura que inspira medo e que pouco colabora com a escola e com os professores.

Ainda se pode pensar na perpetuação do perfil fiscalizador fazendo a apropriação do conceito de *habitus*. Conforme já dito em capítulo anterior, o *habitus* seria uma predisposição para interiorizar o que é externo, seria “o processo pelo qual os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, suas escolhas e seus gostos.” (BOURDIEU, CHARTIER, 2010, p. 57). Logo, inseridos no campo educacional, dentro de uma estrutura que permite o perfil controlador, esse papel seria considerado natural e faria parte da estrutura do cargo. Fica reforçado o lado arbitrário da função:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio [...], que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”. (BOURDIEU, 2003, p. 53-54).

Nas representações dos entrevistados sobre a sua própria atuação, ainda aparecem resquícios da figura construída a partir da própria história do nascimento da supervisão – servidores com grande poder de coerção.

Apesar de se constatar que a questão da fiscalização e a questão do controle são muito presentes na prática e nas representações dos supervisores, deve-se ressaltar que parece haver uma tentativa de mudança de paradigma por parte de alguns supervisores. No capítulo 3, ao analisar o tempo de atuação como supervisor de ensino, afirmei que havia percebido algumas diferenças entre as representações dos supervisores com mais tempo de atuação e os supervisores com menos tempo de profissão. Essa atitude diferente ficou clara quando perguntei a respeito do perfil fiscalizador para dois supervisores mais jovens e recém-ingressados na supervisão:

Ingressei como Supervisora de Ensino no ano passado (2011), e sou fruto de uma maneira mais humana e pedagógica de considerar a prática supervisora, alicerçada por uma legislação que aponta para a importância do perfil pedagógico da Supervisão de Ensino.
Supervisora Leandra

Eu vejo que o supervisor não tem que ser a atenção da escola ele tem que ser mais um, mas por enquanto nós estamos com dificuldades para nos constituirmos como este sujeito. Ainda precisamos de muita reflexão, mas eu nunca quero ser apenas fiscalizador, eu quero ser parceiro das escolas. Supervisor Luís

Ainda que no depoimento da supervisora Leandra se observe o fruto de uma experiência normativa, “alicerçada por uma legislação que aponta para a importância do perfil pedagógico da Supervisão de Ensino”, é possível considerar que essa tentativa de uma aproximação com a escola e a busca de uma imagem menos ligada à burocratização e à hierarquização do poder podem decorrer das discussões que têm surgido desde, pelo menos, a década de 1990, que buscavam apresentar a supervisão sem o caráter autoritário que sempre a acompanhou. Para Alonso,

[...] em virtude de uma nova concepção de supervisão em desenvolvimento, o desejo de mudança expressa o amadurecimento do grupo que busca uma proposta de ação coerente com a realidade educacional envolvendo todos os membros da escola. Nesses casos, a supervisão torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo,

atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades. (ALONSO, 2010, p. 169).

Além dos trabalhos acadêmicos que indicam que deve haver uma mudança na atitude do supervisor de ensino, no sentido de ele ficar mais próximo do fazer pedagógico, há também uma Legislação a esse respeito. Como já foi dito no capítulo 2, no ano de 2011, o governo do Estado de São Paulo apresentou um decreto que reestruturava a SEE/SP. Essa reestruturação indicava que novos servidores deveriam ser contratados e outros que já fazem parte do quadro da Secretaria deveriam ser deslocados de suas funções para auxiliar nos expedientes das DE's. Esses servidores cumpririam muitas das funções técnicas que fazem parte do cotidiano da supervisão. Teoricamente, essa reestruturação permitiria que algumas atribuições do supervisor de ensino passassem para outros funcionários, de forma que o supervisor tivesse mais tempo para o acompanhamento pedagógico. Essa reestruturação, porém, ainda não foi posta em prática. Segundo os entrevistados:

[...] mesmo com a reestruturação que dizia que os supervisores ficariam mais livres para fazer o serviço pedagógico, mas foi isto que você me viu fazendo? Desde que você chegou aqui você já me viu fazendo diversas coisas e nenhuma delas tinha relação com o pedagógico, porque a carga de serviço burocrático ainda é imensa.
Supervisora Carla

Nós contávamos com a reestruturação para que desafogasse o supervisor de serviços que não precisam de muito acompanhamento, mas isso não aconteceu. Até chegaram alguns funcionários novos na DE, mas o salário não é muito e as pessoas acabaram indo embora.
Supervisora Carolina

Apesar de que agora com o novo decreto de reestruturação que coloca que os supervisores devem se dedicar mais às questões pedagógicas, por enquanto isto não chegou às diretorias. Quando chegar vamos ver como vai ficar.
Supervisora Rita

Já faz mais de um ano que saiu o decreto de reestruturação mas até agora não houve nenhuma mudança, continuamos com milhões de

atribuições e o pedagógico continua ficando de lado. Supervisor Carlos

Observando o que dizem os entrevistados, percebe-se que ainda não houve uma mudança concreta no quadro administrativo da SEE/SP que tenha possibilitado alterações significativas na ação supervisora. Dessa forma, o supervisor de ensino continua tendo diversas atividades e, mesmo que se sinta responsável pelo pedagógico, não consegue realizar as atividades que considera indispensáveis para que seja garantido um aprendizado melhor.

Conforme já comentado, segundo a Legislação que rege a educação no Estado de São Paulo, a supervisão de ensino é elemento indispensável para a materialização das políticas educacionais e para a efetivação das propostas pedagógicas das escolas. Depreende-se que as reformas ainda ocorrem muito lentamente na rede estadual paulista. Assim, percebe-se uma dificuldade no desempenho do supervisor de ensino, resultando, ainda, num papel de executor e fiscalizador das políticas educacionais.

Apresentando-se no XII Encontro Estadual da APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), Arena (1998) pontuou alguns dilemas vivenciados pelos supervisores de ensino que podem explicar as dificuldades de se ter uma atitude crítica diante das resoluções governamentais, na busca de outro caminho para a supervisão:

O aluno não o conhece; o professor preferiria não o conhecer; o diretor gostaria que não o visitasse; os pais não acreditam em suas sugestões por serem escorregadias e evasivas, especialmente quando o assunto são vagas para os filhos na escola. Os governantes transitórios, estes sim, contam com ele porque será o elo fundamental com a rede, o intelectual que representará a secretaria, que emprestará a ela sua face e seu coração e seu cérebro. Portanto, entre os vários segmentos que giram ao redor do supervisor, apenas um o entende como essencial para a realização de seu trabalho – o planejador da política educacional. Esse entendimento pode ser percebido em textos legais, especialmente das Resoluções, por uma expressão frequentemente utilizada “cabe ao supervisor”. (ARENA, 1998, p. 5).

Concordando com Arena (1998), considero que, embora tenha entre suas atribuições o acompanhamento pedagógico da escola em busca de um ensino melhor, o

supervisor tem, ainda, a responsabilidade de fiscalizar o cumprimento dos dispositivos legais do Estado. Contrariar esses dispositivos poderia colocá-lo numa posição de desafiante e, em consequência disso, o Estado, talvez o único que veja o supervisor como indispensável, passasse a vê-lo como uma ameaça. Além do mais, sua função é também auxiliar a implementação e acompanhar a normatização e o desenvolvimento das políticas educacionais, sem muitas possibilidades de interferência.

Assim, não se pode negar que o supervisor de ensino serve ao governo e que, mesmo quando quer ser parceiro da escola, como colocado pelo supervisor Carlos, sua tarefa não é simples. No ano de 2013, o governo do Estado de São Paulo lançou uma compilação de informações com o objetivo de explicar e documentar toda a experiência da implementação da reestruturação sofrida pela SEE/SP. Na página 14 da referida compilação encontra-se o seguinte:

A visão de resultado, neste caso, se baseia em entregas que precisam ser realizadas em todas as unidades da estrutura, a partir de seu ponto mais importante – a sala de aula. No outro extremo, onde está a estrutura central da Secretaria, se concentram a “inteligência” e o monitoramento da educação. (São Paulo, 2013, p. 14, aspas do autor)

Quando o próprio documento a respeito da reestruturação traz em seu bojo a separação entre a “inteligência” e a execução, fica difícil pensar em parceria, visto que, enquanto alguns poucos escolhidos pensam, outros tantos devem agir. Os sistemas e os modelos da estrutura educacional tornam-se cada vez mais complexos. Esse tipo de modelo organizacional fundamenta-se na divisão cada vez maior do trabalho. Embora, nas últimas décadas, esteja sempre presente nos discursos oficiais a declaração de não existência da divisão técnica do trabalho entre os especialistas e os executores, o que se vê nos documentos é exatamente o contrário. Assim, embora o discurso seja de parceria e de acompanhamento, na verdade o que se tem é o monitoramento em busca de índices que pouco informam sobre a real situação da educação.

Ainda com relação à atuação em prol da escola, retomo a questão da qualidade da educação, item sempre tão discutido tanto pelos responsáveis pela educação quanto por pessoas que veem a educação como um problema que precisa, com urgência, ser

enfrentado. O termo qualidade da educação aparece insistentemente nos documentos da SEE/SP. Cito, a título de exemplo, um comunicado da Secretaria de Educação, de 2008:

Nesse quadro, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à educação formal. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário. (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Nos documentos estaduais não fica claro o que se entende por qualidade, mas é possível inferir, a partir da leitura dos decretos e resoluções da SEE/SP, que o conceito está atrelado ao binômio “poucos gastos/maior eficiência”. É importante, para a Secretaria de Educação, que os alunos sejam aprovados, que o currículo seja seguido, que as avaliações externas apresentem bons resultados. Tudo isto sem muito investimento.

Segundo Carvalho:

Para uns, a “educação de qualidade” deve resultar na aquisição de diferentes “competências” que tornarão os alunos trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade de um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola cujo objetivo maior – e, portanto, o critério máximo de “qualidade” – seja a aprovação no exame vestibular pode buscar a formação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente obsta a convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definem a “qualidade” em uma proposta educacional significam fracasso – ou falta de qualidade – em outra. (CARVALHO, 2013, p. 91).

Inserido na administração direta da SEE/SP, o supervisor de ensino deve também responsabilizar-se pela “qualidade” do ensino público oferecido. De acordo com Inciso V, alínea e, do Decreto 57.141/2011, o supervisor deve “participar da análise

dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas”. Sendo assim, foi perguntado aos supervisores o que eles entendiam por qualidade da educação:

As avaliações externas também devem sofrer muitas críticas, mas de certa maneira são indicadores que dizem alguma coisa. Dizem se a qualidade está boa ou ruim. Tem muita discussão a respeito da qualidade de ensino, mas eu acho o seguinte: se sai da escola sabendo ler e escrever e fazer contas então teve qualidade. Não adianta ficar discutindo muito e sair sem saber nada. Qualidade pra mim é a escola dar conta do menino sair sabendo pelo menos o mínimo. Supervisora Rita

O que foi mais forte nos últimos anos em termos de melhorar a qualidade foi a implementação do currículo que ainda está acontecendo, ela teve muita resistência no começo, porque caiu de paraquedas e a gente não estava conseguindo perceber os avanços, ele demanda e demandou muita intervenção, mas acho que tem pontos bons, até porque propõe uma certa uniformidade na rede. Então qualidade pra mim é que todos aprendam da mesma forma e acho que o currículo e o material vêm trazer esta qualidade. Supervisora Cristina

Olha acho que nem a gente sabe direito o que é a qualidade, o que é uma escola de qualidade... todo mundo passando no vestibular? Todo mundo conseguindo emprego? Então não sei direito, só que seja qual for o critério de qualidade que seja escolhido não está dando certo. Acho que 90% dos nossos alunos saem sem saber quase nada. Então qualidade mesmo não tem, seja qual conceito for que você tiver. Supervisor Luís

A mesma imprecisão com relação ao termo qualidade apontada por Carvalho aparece nas falas dos entrevistados. Embora sejam responsabilizados pela “qualidade” do ensino, percebem-se representações diferentes para o mesmo conceito. Segundo os entrevistados, qualidade é: uniformização do conteúdo, bons índices em avaliações externas, sair da escola sabendo o básico (ler, escrever, contar), que todos aprendam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Assim, “quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se bastante preocupante essa ausência de um conceito inequívoco de qualidade.” (PARO, 2007, p. 15).

A imprecisão do conceito constatada nessas falas reflete o momento vivido, em que a educação é pauta de muitos discursos e em que, a todo o momento, a escola é contestada como o lugar privilegiado para a aquisição de conhecimento. Também se constata, com base nas entrevistas, que os supervisores das regiões mais centrais, onde as escolas ficam em locais com menos problemas sociais, geralmente associam qualidade com o bom resultado em testes e a possibilidade de notas boas em vestibulares, ao passo que os supervisores de escolas mais periféricas acabam associando o conceito à aquisição do básico: ler e escrever. Dessa forma, as representações distintas a respeito do mesmo conceito podem influenciar, de uma forma ou de outra, o desempenho da escola.

4.2 Representações sobre a formação docente

Há bastante tempo tem sido frequente o discurso sobre a necessidade de uma formação melhor para os profissionais da educação. Segundo Gatti:

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar. (GATTI, 2009, p. 90).

Devido ao número cada vez maior de professores que, muitas vezes, chegam às escolas sem um preparo para o enfrentamento das questões práticas da docência, a formação continuada também acaba ganhando destaque. A questão da formação continuada já era apresentada na LDB nº 9.394/96, no artigo 61, que dispõe:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ao fazer a leitura desses itens da LDB, pode-se observar que deve existir uma preocupação não apenas com a formação inicial, mas também com a formação continuada, sendo essa última realizada em serviço, quando o profissional já está atuando. Como era de meu interesse analisar de que forma o supervisor de ensino pode contribuir com a formação contínua dos professores, mesmo não sendo o responsável direto por essa formação, procurei indagá-los a esse respeito.

A primeira pergunta sobre esse tema tinha a intenção de saber quais eram as representações dos supervisores sobre a formação inicial dos professores. Seguem algumas respostas:

Com a democratização a escola foi recebendo muita gente e não soube dar conta da formação destas pessoas, então a pessoa recebe uma formação ruim na escola fundamental, ruim no ensino médio, chega à faculdade com milhões de problemas e sai dela da mesma forma. Supervisora Marta

Hoje em dia a formação do professor é muito frágil, falta quase tudo. As faculdades que formam os professores não têm competência, são empresas que visam lucro. Os profissionais chegam pra gente com uma formação horrorosa, o estágio é feito de uma maneira péssima, isto quando é feito, não tem sentido nenhum. Supervisora Marlene

Então, é bem difícil falar isto, mas a realidade é que hoje em dia [...] hoje em dia não, já há algum tempo os professores chegam à escola com uma formação muito ruim. Infelizmente a maior parte dos professores que estão na escola é oriunda de faculdades que dão uma péssima formação. Eles não sabem o básico de seu conteúdo e também não sabem o básico da parte pedagógica. Supervisor Luís

Eu penso que a formação inicial da maior parte dos professores é bem ruim. Eu venho de uma universidade pública, onde me parece que a formação é melhor, mais consistente, mas eu te digo, a maior parte de meus colegas nunca pisou e nunca vai pisar numa escola pública, dessa forma, o que vem pra escola é o profissional mal formado que não tenha condições de ser outra coisa. Tem muito

professor esforçado, mas também tem muita gente com enormes dificuldades. Supervisora Carolina

É possível perceber, nessas falas, que há uma insatisfação com a formação inicial dos professores, principalmente com a formação realizada nas instituições privadas. Nas representações dos supervisores entrevistados há problemas com os cursos de licenciatura, destinados à formação de professores. Há uma culpabilização desses cursos que encontra respaldo na história da educação brasileira, pois, com a democratização do ensino na década de 1970 e o grande aumento do número de escolas e alunos, foi também necessário que se aligeirasse a formação dos professores para dar conta da demanda. Dessa forma:

O conjunto de professores, antes da década de 1970, era uma elite numericamente reduzida e formada na excelência das escolas e faculdades públicas. Com a política educacional da ditadura civil e militar, formavam-se em quantidade, devido à expansão das redes de faculdades privadas e de forma acelerada. Exemplo deste processo foi o uso, por décadas, da conhecida “licenciatura curta”, que em três anos formava professores rapidamente.

O crescimento numérico da categoria e a formação pedagógica conservadora traziam para o professorado uma nova “cara”, não só de cunho político-pedagógico, mas econômico e social, a que muitos autores chamam de proletarização do magistério. (GOULART, 2013, p. 71).

Nota-se que existe uma história que respalda a insatisfação dos supervisores com relação à formação inicial dos professores. Embora seja fundamental que se problematize a maneira como são conduzidos os cursos de licenciatura, não é meu intuito discutir, neste trabalho, as dificuldades que se encontram na formação inicial dos professores e sim saber se existe alguma possibilidade de sanar essas dificuldades por meio da formação continuada em serviço e também se o supervisor de ensino pode, de alguma forma, contribuir para essa formação. Assim, indaguei aos supervisores se havia algum tipo de intervenção da supervisão de ensino nos espaços dedicados à formação contínua e de que forma ela era realizada:

Eu acho que a demanda e as necessidades da escola quem conhece é quem está lá. Então se eu vou propor um curso eu tenho que ter a característica de cada escola, saber o público que a frequenta, eu não posso propor um curso sobre avaliação por que está na moda se em determinado momento o que aquela escola precisa não é disso. Então mais uma vez, na formação geral até contribui, mas nas questões específicas de cada escola tem que partir mesmo do trio gestor. Eu acho que a gente pode contribuir, mas ainda muito pouco.
Supervisora Cristina

É sempre por meio da formação continuada. Veja bem, se eu tenho um grupo de gestores ou de professores que acreditam que a criança só aprende por transmissão de conhecimento e eu vejo que todas as ações da escola são feitas em cima disso eu tenho que levar este grupo a pensar de uma maneira mais inovadora. Mas sempre tentando a reflexão e não a imposição. Quando você impõe você perde o acesso, porque você não tem acesso direto ao que o professor faz na sala de aula, então não adianta chegar com regras, tem que levar o professor à reflexão. Tem que ter muito cuidado, mas eu não posso deixar de acreditar que minha ação é de transformação.
Supervisora Rosa

O tempo que a gente tem pra dar formação é muito curto, então no fim a gente acaba tentando dar conta das questões metodológicas, muito pontuais. Mas a essência da formação a gente não dá conta. As escolas têm professores coordenadores mas cada um tem uma formação específica e não dá pra dar conta de tudo. Agora eu também acho que o supervisor pode dar uma auxiliada para que as próprias pessoas percebam as suas fragilidades e tentem dar conta delas ou pelo menos busquem se aprofundar mais nos assuntos, nas leituras.
Supervisora Marta

Isto tem que ser feito in loco, nos HTPCs, e de forma profunda. Eu tive uma experiência em uma escola em que o problema, segundo os professores, era a indisciplina, só se falava disso, tudo era indisciplina, indisciplina [...] aí eu disse que não adiantava ficar só trazendo textos e obrigando a leitura, eu disse que nós tínhamos que instigar que os professores trouxessem os referenciais. O supervisor pode contribuir com a formação neste sentido, ouvindo o grupo, sem diálogo nem reflexão não. Só que não dá pra acompanhar todos os HTPCs, então gente tenta fazer o máximo que dá, as nossas participações são pontuais e não frequentes.
Supervisora Leandra

Como se vê, nas falas dos supervisores entrevistados afloram duas preocupações principais: a necessidade de se conhecer a realidade da escola para conseguir propor algum tipo de formação; o pouco tempo que é disponibilizado para a formação continuada.

A primeira preocupação levantada pode ser sanada pelo esforço do próprio supervisor de ensino, no sentido de ele disponibilizar tempo para acompanhar mais de perto as escolas pelas quais é responsável. Já foi dito de maneira exaustiva que o cotidiano do supervisor de ensino é permeado por questões burocráticas que tomam muito do seu tempo; porém, com respeito à formação continuada dos professores, entendendo ser fundamental que o supervisor de ensino participe das reuniões pedagógicas ou dos encontros com professores para tentar encontrar, junto com eles, os meios para melhorar as condições em que a escola se encontra. Não basta que apenas uma vez ou outra o supervisor participe das ATPC's; seria necessário que, nas escolas com maiores dificuldades, fosse disponibilizado um tempo maior para a formação.

Concordo com Balzan (2011), quando diz que, quanto mais tempo o supervisor “roubar” de suas atividades burocráticas, melhor para ele e para os professores. Dessa forma, o supervisor torna-se agente participativo das atividades escolares e pode contribuir para que sejam favorecidos os vários aspectos que constituem as relações de ensino.

A segunda preocupação esbarra no institucional. Na Rede Estadual Paulista os espaços oficiais dedicados à formação dos professores são os ATPC's. Todas as escolas devem realizar semanalmente reuniões com uma hora de duração, sendo até três vezes por semana. Dependendo da sua carga horária, o professor deve participar de duas ATPC's (carga horária de até 25 aulas semanais) ou três ATPC's (carga superior a 25 aulas). Esses momentos de formação são conduzidos pelo Coordenador Pedagógico de cada unidade.

O pouco tempo evidenciado pelos supervisores acaba fragmentando essa formação; além disso, nessas reuniões é discutido o cotidiano da escola e são dados muitos recados, ficando a formação, muitas vezes, em segundo plano. Além da questão do tempo, existe outro problema que afeta a formação em serviço e diz respeito à necessidade, cada vez maior, de o professor, devido à baixa remuneração, trabalhar em mais de uma rede ou ter um número muito grande de aulas.

Uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo chama a atenção nesse sentido: no mês de julho de 2013, foi anunciada pelo Governo do Estado uma medida permitindo que os professores da Rede Estadual deem até 65 horas de aula por semana. Segundo texto disponibilizado no *site* oficial da SEE/SP:

O governador também anunciou uma medida inédita para os 181,5 mil professores efetivos e estáveis da rede estadual. A partir de agora, eles poderão acumular o cargo de efetivo com a contratação temporária. Isso permitirá, por exemplo, que um professor substitua um outro em horário distinto de sua jornada, além de aumentar a carga horária de acumulação para 65 horas semanais¹³.

Medidas como essa vêm reforçar a precariedade em que se encontram as escolas públicas. Assim, justifica-se a queixa dos supervisores: mesmo que haja uma atenção para com a escola e para com as dificuldades encontradas, como trabalhar 65 horas semanais e ainda pensar em formação? Em artigo que faz um histórico da formação docente, Saviani chama a atenção para questões como essas aqui colocadas:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 71).

Embora o supervisor faça parte da gestão e, legalmente, deva ser o agente que auxilia na implementação das políticas educacionais, acredito ser imprescindível o seu

¹³ Fonte: *Site* da Secretaria Estadual de Educação, www.educacao.sp.gov.br, acesso em agosto de 2013.

papel questionador tanto das ações desenvolvidas nas escolas, quanto das políticas educacionais que, muitas vezes, não contribuem para um verdadeiro desenvolvimento dos professores e dos educandos. Seria necessária uma maior consciência política do supervisor de ensino, pois, dessa forma, seu olhar para as condições da escola poderia trazer uma contribuição que realmente alterasse o estado de coisas atual. Saviani coloca que:

[...] a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político [...] em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja, quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2010, p. 32).

Assim, não basta mais que o supervisor se “esconda” atrás de toda a burocracia que lhe é imposta. É preciso que ele adquira a consciência de seu papel político até mesmo para se pensar na própria manutenção do cargo como fundamental para o aperfeiçoamento da educação.

Nesse capítulo apresentei uma discussão a respeito das representações dos supervisores. Foi possível constatar que as dimensões técnica e burocrática são inerentes a esse profissional e afetam consideravelmente as práticas dos supervisores entrevistados. A dimensão pedagógica, mesmo sendo considerada importante por muitos supervisores, ocupa, ainda, uma parte menor de suas atividades. Embora exista uma preocupação com o pedagógico, esse aspecto ainda não está completamente consolidado, o que acaba deixando o supervisor numa posição bastante incomoda, por ele ser ainda fiscal e burocrático. Porém é importante ressaltar que, segundo alguns supervisores, há uma tentativa de mudança em busca de uma supervisão mais próxima do fazer pedagógico, que se reflete também na preocupação com a formação dos professores.

No capítulo 5, tratarei das questões referentes às práticas de leitura dos supervisores de ensino, na tentativa de compreender como essas práticas influenciam tanto as práticas supervisoras como as relações estabelecidas nas escolas.

5. As práticas de leitura dos supervisores de ensino

Muito se tem discutido a respeito da falta de leitura ou das dificuldades de leitura do brasileiro. Essa é uma questão que suscita muitas pesquisas solicitadas tanto por órgãos públicos como por entidades privadas. Os resultados são sempre muito divulgados.

Embora, nas últimas décadas, a situação tenha sofrido uma perceptível melhora, os dados ainda são desoladores. Segundo pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo instituto Pró-livro (2010), 17%, dos entrevistados não compreendem o que leem; 7%, não têm paciência para ler; 11%, não têm concentração. Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são formadas no processo educacional.

Considerando que leitura implica necessariamente compreensão (BARTHES, 1988), que só se pode dizer que houve leitura se houve compreensão, os dados da pesquisa tornam-se ainda mais problemáticos, pois é possível dizer que os 17% apontados na pesquisa que dizem ler sem compreender na realidade não leem.

Ainda segundo a mesma pesquisa, as dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional. Para a superação dessas dificuldades, seria necessário um esforço significativo por parte do poder público na formação e no aperfeiçoamento de professores de modo geral e dos professores de língua portuguesa, em particular. Esses deveriam ser vistos como os mediadores especiais nas práticas de leitura.

Dessa maneira, pode-se dizer que a questão da prática de leitura é, particularmente, responsabilidade da escola, sobretudo em um país como o Brasil, onde o acesso a livros não é tão democrático como deveria ser.

Citando Pennac (1990:90), Barbosa diz:

“O verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac, 1990:40). Entretanto, a escolaridade não está desvinculada de práticas de leitura, e à escola de primeiro grau é atribuído, como papel principal, ensinar a ler, escrever, contar e formar segundo valores sociais. O desempenho de tais funções requer esforço, reflexão e envolve o atendimento a

princípios estabelecidos socialmente. Assim, ainda que a necessidade de ler se configure como inquestionável, surgem infinitas discussões sobre como desenvolver práticas de leitura na escola e fora dela. (BARBOSA, 2001, p. 119).

Assim, numa discussão sobre aquisição de linguagem e formação de leitores plenos, é importante que se leve em consideração a relação estabelecida com os livros nas escolas:

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm uma relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita (manuscrita, impressa e virtual) por meio da alfabetização e do letramento. (SILVA, 2008, p. 9).

Nesse contexto, um dos agentes do campo educacional que pouco tem sido objeto de análise é o supervisor de ensino, um dos responsáveis pela implementação e acompanhamento do currículo oficial. Quase não se encontram trabalhos que tratem tanto da questão das práticas de leitura dos supervisores quanto das possibilidades de eles contribuírem com a leitura desenvolvida nas escolas. Nessa linha, o que se propõe aqui é a realização de uma análise envolvendo as práticas de leitura, com ênfase especial no desempenho de supervisores de ensino, participantes essenciais no que diz respeito às questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A escolha do conceito “práticas de leitura” relaciona-se ao entendimento de que a leitura se insere em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico, apresentando, portanto, variações nos diferentes modos de inserção no mundo letrado (CHARTIER, 2001), ou seja, são as práticas que levam a uma relação maior ou menor com a leitura. São elas também que determinam a maneira como a leitura é objetivada pelos indivíduos.

Para iniciar as discussões com os supervisores de ensino a respeito da leitura na escola, fiz uma divisão em dois momentos distintos: o trabalho e a contribuição com a leitura dos professores e o trabalho com a leitura dos educandos.

Iniciei perguntando aos supervisores se eles indicavam leituras aos professores das escolas supervisionadas por eles; indaguei, também, se os autores lidos

influenciavam as discussões nos momentos em que participavam das formações na escola e se os entrevistados percebiam que essas leituras propiciavam algum tipo de contribuição. O que demonstro com base nos próximos depoimentos é que, nas representações dos supervisores, a leitura pode sim contribuir para os momentos de formação, enriquecendo a discussão e trazendo embasamento teórico na busca de fugir do senso comum:

Sempre, qualquer discussão que eu tenha nas escolas, eu sempre digo que estou embasada em determinadas teorias, em determinados autores, eu indico. Agora eu estou na fase da gestão participativa, então todas as discussões são embasadas. Eu sempre levo a bibliografia comigo, levo umas xerox para apresentar aos diretores e aos professores, eu indico, eu proponho, eu leio junto. Esta semana mesmo eu estava lendo em uma escola textos sobre a gestão participativa e a discussão foi muito proveitosa. Eu acho fundamental que se tenha um embasamento teórico. Fundamental que se tenha muita leitura e eu percebo que a discussão ganha um fôlego maior.
Supervisora Rosa

Os professores gostam muito da formação que eu dou, porque eles percebem que está ligada à realidade, eu não me esqueço da parte prática. Busco sempre mostrar que as leituras podem sim auxiliar na prática. Sempre procuro levar muitos textos para as formações.
Supervisora Lúcia

Embora se possa perceber, nesses fragmentos, que os supervisores, em suas representações, concebem a leitura como fundamental para que as discussões realizadas com os professores tenham um caráter formativo e possam, de alguma forma, refletir-se na prática desses docentes, não encontrei, na maioria dos entrevistados, um aprofundamento da discussão proposta. Relembrando o gráfico 14, também se observa que 53% dos participantes responderam que apenas às vezes sugerem leituras aos membros da escola, resultado que demonstra que essa prática ainda está longe da ideal. Grande parte dos entrevistados falou superficialmente a respeito do movimento de leitura nas formações de professores. A supervisora Rosa disse que leva fotocópia de textos, mas não indicou quais; assim como essa entrevistada, outros supervisores também não forneceram exemplos claros a respeito de suas atividades com os professores.

O movimento de leitura proporcionado pelo supervisor poderia contribuir para o entendimento das condições não apenas da escola como também da prática docente, poderia propiciar momentos de reflexão a respeito dos aspectos envolvidos nas relações estabelecidas na escola, visto que “nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida.” (RONCA e GONÇALVES, 2011, p. 37).

Em capítulo anterior, foi bastante comentada a questão do papel fiscalizador do supervisor, este papel pode se manifestar mesmo quando se trata da leitura. Quando questionei uma supervisora a respeito da relação que ela estabelece com a leitura dos professores na escola, foi revelador observar que o papel fiscalizador ainda se faz bastante presente, mesmo que não seja perceptível para a própria supervisora, pois ela acredita que está cumprindo seu papel de maneira a contribuir com a formação dos professores:

Eu sempre que vou às escolas dou uma olhada na biblioteca. Está funcionando a biblioteca? Como é que está? Os professores estão frequentando a biblioteca? E por aí eu já vejo como está e pergunto também se estão pegando os livros que chegam específicos para a formação dos professores, para outros tipos de leitura. Supervisora Marlene

Apenas visitar a biblioteca e perguntar se os professores estão frequentando o espaço, se estão pegando livros, talvez não sejam iniciativas muito eficazes, pois, conforme já dito, dado que o supervisor está hierarquicamente em uma posição superior ao professor, pode-se supor que as respostas às perguntas colocadas sejam dadas de modo a contemplar aquilo que o supervisor espera. A atividade desenvolvida pela supervisora na escola não traz, necessariamente, um ganho qualitativo para os professores que lá estão. O que acontece é apenas uma checagem do movimento realizado na biblioteca.

Não resta dúvida de que, se o supervisor participasse atentamente dos momentos de formação, propondo leituras, discussões, reflexões e análises, exerceria seu papel com maior eficácia. Participar mais ativamente do dia a dia escolar e, diante das dificuldades de cada escola, propor estudos para o entendimento das questões que

concernem àquele espaço, poderia ser muito mais produtivo para todos os envolvidos. Trata-se de tornar o supervisor um parceiro da escola e dos professores que lá estão e transformar a leitura em uma verdadeira prática, com todas as acepções que o conceito traz:

Assim compreendida a supervisão, torna-se clara a mudança de paradigma, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador do trabalho docente. (ALONSO, 2010, p.178-179).

Ainda com relação à leitura dos professores na escola, foi satisfatório ouvir alguns supervisores observarem que, em suas idas às escolas, se deparam com professores que são leitores:

É também importante ter leituras porque a gente acaba encontrando professores que têm um nível de leitura muito bom, que querem fazer discussões, então é um engano achar que só existem professores com formação deficitária. Há professores com mestrado, doutorado, então é uma ingenuidade pensar que só há professores com má formação. Quando a gente vai pra escola, principalmente para aquelas que estão passando por problemas muito complicados, é preciso ter embasamento pra falar, é preciso ter leitura, senão o embate acontece e o supervisor não consegue sair do senso comum. Supervisora Mara

Tem escolas que os professores são muito interessados e nem precisam de um incentivo a mais. Agora quando eu percebo que não está tendo nenhum tipo de relação com a leitura eu procuro sim intervir, indico algumas coisas, volto no HTPC e pergunto como estão as leituras, levo sempre algumas bibliografias. Nas escolas em que as leituras são feitas de maneira mais constante é nítida a diferença durante as discussões realizadas. Supervisora Marlene

A satisfação advém do fato de, muitas vezes, aparecer, tanto na mídia quanto nos discursos sociais e até no meio acadêmico, a representação do professor como um não leitor. Kleiman (2001) observa que as representações da sociedade a respeito da leitura e do letramento afetam a representação do professor. Para a autora, a mídia e a sociedade em geral criticam o docente, acusando-o de ter um nível medíocre de

letramento e incriminando-o pela baixa qualidade de ensino presente em nosso país. Como visto nos excertos acima, alguns supervisores declararam que encontram muitos professores que se preocupam também com a leitura; assim, pode ser questionada a visão do professor que não lê e que não se interessa pelo contexto em que está inserido.

É perceptível também a relação que aparece no depoimento entre o nível de leitura e a carreira acadêmica, conforme colocado pela supervisora Mara: “*há professores com mestrado, doutorado*”. Deve-se ressaltar, conforme já dito, que a carreira é pouco incentivada pelo Estado, pois a progressão via títulos acadêmicos traz poucos ganhos para os professores. Logo, aqueles que buscam essa formação o fazem muito mais por vontade de dar continuidade aos estudos do que propriamente pensando em uma ascensão na carreira. Esse vínculo da leitura com a academia traz em si uma representação do leitor ideal. Assim, quando se depara com professores com uma formação acima da média ou mesmo mais conscientes da realidade da docência e percebe que existe a realidade do professor leitor, o supervisor sofre certa pressão, porque se sente na obrigação de também ler mais, para conseguir empreender as discussões com maior embasamento teórico.

Como a leitura na escola envolve tanto professores quanto alunos, era também interesse deste trabalho saber de que forma os supervisores poderiam contribuir para a melhora da leitura dos alunos. Se os supervisores são os responsáveis diretos pela implementação do currículo e pelo acompanhamento das políticas educacionais, cabia investigar de que forma eles percebiam os programas voltados para o fomento da leitura dos educandos. Em função disso, perguntei quais projetos oficiais de leitura estavam presentes nas escolas e os dois projetos mais citados foram a implementação das salas de leitura e o programa Ler e Escrever.

As salas de leitura são uma tentativa de se criarem espaços em que os alunos possam ter contato mais permanente com os livros, acompanhados de um professor. Ler e Escrever é um programa voltado para os anos iniciais do ensino fundamental¹⁴ e, segundo o documento oficial, visa “romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever”

¹⁴ Embora, há alguns anos, o processo de municipalização venha ocorrendo em larga escala, o Governo Estadual ainda é responsável por um grande número de escolas que contemplam os anos iniciais.

(LER E ESCREVER, 2009, s/n.). Dessa forma, propõe projetos destinados à interferência direta no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola.

Assim, questionei como os supervisores viam a concretização desses dois projetos:

O Projeto das Salas de Leitura implantadas nas U.E.s visa o empréstimo de livros aos alunos da Rede Estadual de Ensino. Apresentam resultados positivos quanto mais a instituição valorize boas práticas de leitura, e o professor responsável por esse espaço seja um leitor contumaz, capaz de inserir via encantamento o aluno no mundo da literatura. Supervisora Ana

Quando você pensa um projeto no papel, ele é muito bonito, muito bem feito, mas infelizmente a operacionalização disto é deficiente, o Estado amarra de uma forma que dá um choque. Até a própria estrutura física das escolas atrapalha. Fora a questão dos profissionais bem preparados. [...] O Ler e Escrever é um projeto que eu venho acompanhando, mas a impressão que eu tenho é que as pessoas ficam achando que aquilo vai ser o salvador de tudo e não é assim. Supervisora Marta

Olha, com relação aos programas de leitura que tem mais aparecido nos últimos tempos eu realmente não percebo muita melhoria na escola não, mas acho que um grande problema é a questão de como os programas são implementados [...] independente de qualquer reforma, de qualquer programa oficial, se não houver um investimento naquele que está na ponta nada vai melhorar. Então tem que se investir na formação. Supervisora Rosa

Os supervisores entrevistados dizem não perceber uma mudança qualitativa muito relevante nas escolas, dado que também fica bastante evidente quando são observados os índices das avaliações externas. No caso de São Paulo, o principal avaliador de desempenho dos alunos é o SARESP.

O Programa Ler e Escrever foi implantado na Rede Estadual no ano de 2007, segundo a Resolução SE n. 86 de 19/12/2007:

[...] a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo I com relação às competências ler e escrever [...] com o propósito de melhorar a qualidade do ensino foi elaborado o Programa Ler e Escrever que desenvolverá projetos visando a reverter

o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária. (SEE/SP, RE 86/2007).

Pela leitura da resolução vê-se que o objetivo principal do Programa é resolver dois problemas educacionais que afetam, há muito, a Educação Brasileira: analfabetismo e alfabetização precária. Entretanto, os dados das avaliações externas e a vivência na escola apontam que a situação teve pouca ou quase nenhuma mudança desde a implementação do Programa. O material pronto elaborado pelo governo, que não privilegia nem as particularidades nem os tempos de aprendizagem individuais, e a falta de uma formação docente que não seja apenas técnica são possíveis entraves para a melhoria das condições de leitura e escrita dos alunos.

Para Foucambert (1994), a escola busca atingir a meta de alfabetização de todos para a qual foi pensada e que tinha, entre seus objetivos, permitir o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e às técnicas de leitura e escrita, para que fossem atendidas as demandas do processo de industrialização. Essa modalidade de ensino de leitura propiciou, em larga escala, a separação entre aqueles que seriam leitores com todas as capacidades que lhes possam ser atribuídas e os apenas decifradores ou, mais atualmente, os analfabetos funcionais, os academicamente fracassados.

Nessa concepção de ensino, bastante presente na Educação paulista, questões como capital cultural¹⁵ (BOURDIEU, 1974) e informações não visuais¹⁶ (SMITH, 1989) são depreciadas, responsabilizando-se o indivíduo por seu fracasso ou sucesso:

A questão é que quando o programa é implementado não se pensa no material humano que vai ter que utilizar o programa. Por exemplo, o Ler e Escrever é um programa que no papel é ótimo, mas que deixa a desejar porque não tem acompanhamento. Supervisora Rita

O Ler e Escrever também tem alguns resultados positivos, mas o que falta é mesmo uma formação para que estes novos métodos que estão chegando às escolas funcionem. Supervisora Leandra

¹⁵ O capital cultural pode ser definido como o acúmulo de bens simbólicos. Esse capital pode existir sob três formas: incorporado (recebido por meio da família e das primeiras relações sociais); objetivado (aquisição de bens culturais como livros, obras de arte etc.); institucionalizado (materializado por meio de diplomas escolares).

¹⁶ Informação não visual = conhecimento prévio, conhecimento sobre como ler.

Outras queixas muito frequentes apresentadas pelos supervisores referem-se à falta de estrutura das escolas, à formação do professor e ao acompanhamento dos projetos. Os projetos de leitura parecem não atingir como deveriam os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto professores quanto alunos. Apenas a distribuição de livros e de outros materiais de leitura não pode, por si só, transformar as práticas pedagógicas de uso dos livros e a apropriação de novos sentidos por meio da leitura. Mais uma vez, o que se pode inferir é que a falta de uma verdadeira política que vise transformar as relações estabelecidas com os textos, com os materiais escritos, faz muita diferença. Para Pszczol (2008):

Uma política é uma ação constante do Estado. Não é uma campanha, não é um evento nem pode ser apenas uma série de acontecimentos espalhados no tempo. A mera distribuição de livros também não configura, a rigor, uma política pública, nem tampouco se podem considerar políticas de Estado outras iniciativas parecidas, realizadas isoladamente por ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, e demais organizações da sociedade. (PSZCZOL, 2008, p 13).

Novamente, o que parece faltar para que programas de distribuição de livros e implementação das salas de leitura e o programa Ler e Escrever tragam resultados é uma real formação para que os envolvidos, tanto professores quanto membros da gestão, consigam desempenhar a contento aquilo que lhes cabe, além de uma política pública substancial que leve em consideração os diversos desafios colocados à Educação pública:

Não é mais possível admitir-se o desenho de políticas educativas sem enfrentar a problemática da extrema desigualdade social existente no país, sem avaliar a real oferta dos sistemas de ensino e das instituições públicas e sem pensar nos professores como verdadeiros protagonistas da ação educativa. Às perversas condições de trabalho no cotidiano escolar e aos magros salários dos professores, quase nunca considerados, soma-se a responsabilidade pelos péssimos resultados obtidos pelos alunos nas provas de rendimento individual, aprofundando a penalização da profissão docente no Brasil. (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 183).

Uma das funções do supervisor de ensino é fazer a mediação entre as diretrizes educacionais oficiais e a escola, sempre em busca de uma educação melhor, porém o que se percebe com base nas entrevistas realizadas é que os supervisores identificam os problemas dos programas oficiais, apontam suas vulnerabilidades, mas não os relacionam com o seu papel, não questionam e não propõem mudanças.

Em nenhum momento é intenção deste trabalho prescrever fórmulas para resolver os problemas educacionais, porém, se um dos objetivos é pensar as possibilidades do supervisor como auxiliar na formação docente, penso que, como membro da gestão e ciente de todos os problemas e dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia, o supervisor de ensino não deveria hesitar em participar da fomentação das políticas públicas voltadas à Educação, poderia também, nas escolas, contribuir para que discussões fossem realizadas nos momentos de estudos dos professores, as ATPCs, prestando um auxílio para que os profissionais da escola adquirissem um olhar mais atento para as questões que permeiam sua ação, incluída aí a questão da leitura, tão discutida no momento atual.

Segundo Arena,

os espaços de biblioteca e de sala de aula, dos corredores e das paredes não são estáticos. O supervisor contribui para o movimento desses espaços porque sua ação está envolvida nos e pelos movimentos sociais e educacionais em trabalho solidário com outros educadores-professores readaptados em bibliotecas, professores de todas as áreas e não com apenas os de Português, coordenadores, diretores, assistentes técnico-pedagógicos e os próprios supervisores. A inação do supervisor pode congelar, obstaculizar, ou inibir os movimentos de leitura múltipla na escola; a sua ação, por outro lado, pode impulsionar a necessidade de ler, por meio da proposta de projetos de trabalho, ou de atividades significativas que sejam constituídas por motivos, necessidades e ações [...]. (ARENA, 2004, p. 5).

Assim, os supervisores de ensino poderiam desenvolver um papel efetivo na busca de melhorias no atual estado da Educação, procurando fomentar a leitura na escola, hoje alvo de muitas críticas. A leitura ainda é, em grande parte, responsabilidade da escola. Para que ela se realize de forma satisfatória é necessário que todos os envolvidos nos processos escolares dediquem parte de seu tempo para repensar como a leitura e os procedimentos de ensino da mesma vêm sendo desenvolvidos. Esse

processo deve envolver todos os profissionais que se dedicam ao processo de ensino e aprendizagem, aí incluído o supervisor de ensino, que, dessa forma, poderia contribuir para que as operações didáticas se concretizassem de maneira mais satisfatória.

Embora tenha consciência de que a escola é responsável pela melhoria das condições de leitura dos alunos, penso também que seria necessário um movimento mais amplo do poder público em prol do aumento do capital cultural dos alunos, que poderia se refletir nas realizações em sala de aula:

Formar leitores críticos é central para a consolidação da cidadania. Similarmente, a formação é direito de cidadãos. Mas a formação de leitores passa também pela ampliação de seu espectro cultural e de informações como o acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos de música e de dança. Formular e implementar políticas públicas de investimento em leitura e escrita e investimento em cultura deveria ser prioridade das políticas educacionais. (KRAMER, 1999, p. 195).

Dessa forma, é preciso também repensar a escola para além dos aspectos quantitativos, tão caros aos que apenas olham para os resultados das avaliações. Contribuir para a formação de leitores vai muito além de ofertar livros e prescrever modos de fazer; é preciso um envolvimento muito mais amplo na busca de uma política que considere os vários aspectos que configuram a formação escolar. Sem isso, talvez nem um supervisor de ensino com a melhor formação e com as melhores intenções consiga realmente fazer algo pelos que estão na escola, tanto professores quanto alunos.

5.1 – Os supervisores de ensino e suas leituras

Durante a pesquisa, interessava-me também entender como se davam as práticas de leitura individuais dos supervisores e como elas influenciavam o seu cotidiano tanto pessoal quanto profissional. Ao realizar os questionamentos sobre as práticas de leitura, indaguei aos supervisores de ensino se as práticas de leitura influenciavam as suas ações e quais eram os autores de escritos sobre Educação que eles mais apreciavam. Esse interesse surgiu da convicção de que as práticas de leitura dos sujeitos podem dar pistas

a respeito de sua relação com o escrito e da maneira como se apropriam dessas leituras: “Reconhecer as leituras, é, antes de tudo, constituir séries, estabelecer limites, construir estatísticas.” (CAVALLO e CHARTIER, 1999, p. 7).

Como se pode ver nos trechos selecionados para essa primeira análise, a leitura, para alguns supervisores, tem um sentido prático relacionado ao seu fazer profissional. Textos e autores são procurados por esses entrevistados no intuito de obterem um maior entendimento do campo em que estão inseridos:

Eu em especial adoro um autor francês chamado Jean Baudrillard porque ele fala muito do simulacro e da simulação, então eu vejo muito a educação hoje sob este prisma porque a escola e o professor fingem que ensinam e o aluno finge que aprende, então há uma simulação, está tudo lá, todos os objetos de aprendizagem, mas ela não acontece. Supervisora Lúcia

A gente pode pensar em muitos autores que influenciam, tem o Libâneo, a Telma Weiz, Terezinha Rios, estas são leituras muito presentes. Mas eu entendo também que tem que ter outras leituras mais contextuais, porque também fazem parte de entendermos o que está acontecendo, quais mudanças estão ocorrendo, por exemplo, sempre li Milton Santos, o Octavio Ianni, que são autores que dão um contexto global, que contextualizam a sociedade, então você tem que ter esse olhar. Supervisora Mara

Para esses supervisores a leitura tem um caráter prático que lhes permite compreender o campo em que atuam; parece que a leitura de alguns pensadores auxilia a articulação e a orientação de sua prática supervisora. O que fica demonstrado é que existe uma valorização do conhecimento teórico, embora possa estar implicada aí a questão instrumental da leitura, pois o que se depreende de algumas falas é que se procura a resposta imediata para o problema.

Nota-se também que, para alguns supervisores, há uma necessidade de não se fixarem apenas em autores de educação. Os entrevistados citam leituras que propiciam um entendimento mais global da sociedade. Se a escola é um reflexo do mundo social, as mudanças verificadas na sociedade também a influenciam. Fica demonstrado que, pelo menos, esses supervisores têm essa consciência e, assim, ampliam seu leque de leituras para compreender melhor os fenômenos não apenas educacionais, mas também

sociais. “Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Embora se encontrem, em alguns relatos, autores que não apenas os diretamente ligados à educação, na maioria das entrevistas e também no resultado dos questionários predominam os autores “oficiais”, ou seja, aqueles que estão presentes tanto nas bibliografias oficiais quanto nos materiais fornecidos pela SEE/SP. São “misturados” vários autores de diferentes visões, dando a impressão de que todos dizem a mesma coisa do mesmo lugar e sobre as mesmas temáticas. Parece que não um existe um fio condutor de uma linha teórica. Esse dado fica muito claro quando se examinam os gráficos apresentados em capítulo anterior e se observa que os autores citados são das mais diversas tendências:

Fundamentalmente Luck, Thurler, Freire, Thiollent, Pimenta, Hoffmann, Macedo. Os mesmos falam em transformação/mudança, com o conceito de que não se despreza o construto do passado, e sim se procede a uma reconfiguração do mesmo, de modo que atenda às especificidades da Unidade Escolar; o movimento de dar voz aos educadores para que ações que efetivamente melhorem a prática sejam pontuais na Unidade Escolar; a necessidade da avaliação mediadora para monitoramento desse processo. Supervisora Ana

Eu leio muito e na verdade não dá pra fugir das questões de gestão, então Vitor Henrique Paro para as questões de gestão, Jussara Hoffman para avaliação, Vasco Moreto que eu gosto muito em relação às habilidades e competências e é uma leitura fácil, com um vocabulário bom. Tem um autor que eu adoro que é o Nilton Moreira, eu gosto do [Gimeno] Sacristán. Eu gosto muito de ler artigos de revistas especializadas. Supervisora Cristina

Durante a aplicação do questionário perguntei quais autores da campo educacional os supervisores mais liam e os três mais citados foram Paulo Freire, Jussara Hoffman e Philippe Perrenoud. Para compreender como se dava a relação com esses autores, questionei os entrevistados:

Perrenoud eu li muito, e acho que ele contribuiu para um processo de reflexão. A Jussara quando fala de avaliação e ela se atualiza, então quando você vê seus primeiros livros é muito diferente. Freire eu li

mais na faculdade, mas ele é um ícone, mas não é um autor em quem eu me aprofundei. Mas a Jussara e o Perrenoud eu li muito, mas o Perrenoud já está bastante abandonado, eu acho que tem coisas muito mais legais atualmente. Supervisora Rosa

Olha, a Jussara eu li muito porque eu tive que fazer uma monografia sobre avaliação e aí não tinha como escapar dela, e eu gosto de algumas coisas dela sim, principalmente a questão do avaliar e medir. O Perrenoud eu li muito pra concurso, mas não acho que as suas teorias tenham muita aplicabilidade não, o Freire é sempre referência. Supervisora Cristina

A Hoffman não dá pra escapar porque hoje em dia tudo é avaliação e ela é especialista nisto. O Perrenoud eu li mais pra concurso, mas com a estrutura que a gente tem nem dá pra pensar em usá-lo, embora a toda hora se fale em competência e habilidade nem chega perto do que ele diz e o Freire é ícone, li mas nunca consegui ver na prática suas ideias. Supervisora Marta

Para falar de avaliação eu sempre busco referências na Jussara. Já o Freire eu li muito na graduação, mas nunca vi possibilidades de implementá-lo na prática, o sistema é tão estranho, as coisas são tão difíceis que não vejo como aplicar os conceitos de Freire. O Perrenoud está sempre sendo pedido nos concursos então a gente lê. Supervisor Luís

O que se depreende dessas falas é que esses três autores são mais citados por diversas razões. Paulo Freire foi o autor mais citado pelos supervisores que responderam ao questionário. A sua presença como o autor mais citado corrobora vários resultados de artigos que analisam as citações em eventos e publicações ligados à Educação. Por exemplo: primeiro autor mais citado nos trabalhos do EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (TEIXEIRA et al, 2006, s/p), em 2005; autor mais citado no corpus da pesquisa “A produção acadêmica sobre Pesquisa - Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002” (MOLINA e GARRIDO, 2010, p. 29); entre 1985 e 2008, foi o quinto autor mais citado nos artigos da revista INTERCOM - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (STUMPF e BRANCO, 2010, p. 99).

Mesmo que, em nenhum momento, se consiga perceber a influência dos postulados de Freire na educação paulista, sua presença nas representações a respeito da leitura dos supervisores pode ser explicada pela importância desse pensador no campo educacional. Segundo um dos entrevistados:

Olha, eu acho que todo mundo cita Freire porque ele é uma referência e é um autor que não pode ser desprezado, mas com certeza não é um autor que está incorporado, porque se as pessoas que lidam com a educação tivessem realmente incorporado suas ideias as coisas estariam bem diferentes. As pessoas ficam muito no senso comum, no raso, então realmente não há mudança. Eu utilizo muito a dicotomia educação bancária e educação libertadora. Mas não estão incorporadas suas ideias não. Supervisora Carla

Ao tratar da mitificação de determinados autores literários, Barbosa afirma que “o exame de dados históricos revela que os discursos sedimentados constroem a imagem, o mito, e este por sua vez dá a conhecer o herói-autor.” (BARBOSA, 2000, p. 20). Assim, ao transportar o pensado por Barbosa para a realidade de nossa Educação, posso dizer que Paulo Freire é desses autores que se tornam mito, que estão presentes nas representações, que são sempre citados, porém, como colocado pela supervisora Carla, “*não estão incorporadas suas ideias não*”.

Nas últimas décadas, o tema da avaliação tem permeado de maneira constante os debates a respeito da educação. Logo, não causa surpresa que Jussara Hoffman seja bastante citada, dado que essa autora é uma das mais influentes quando o assunto é avaliação. Além disso, os livros de sua autoria são presença constante nos concursos públicos voltados para a Educação. Oito dos supervisores entrevistados afirmaram que a utilizam constantemente como referência para pensar as questões sobre a avaliação.

O terceiro autor, Perrenoud, pode estar presente nas referências dos supervisores devido à questão institucional, já que a maioria diz que faz essa leitura apenas devido aos concursos realizados pela SEE/SP. Com efeito, em todos os concursos realizados nos últimos quinze anos, livros de Perrenoud, principalmente *10 novas competências para ensinar*, são presença constante nas bibliografias.

Dessa forma, entendo que os autores mais citados se relacionam com as questões institucionais e são necessários para a realização da prática profissional (Hoffman e

Perrenoud), e com a representação do que seria importante ler quando se pensa em Educação (Freire).

Durante as entrevistas, um único entrevistado afirmou que as leituras não o ajudam mais e que ele só recorre a elas pensando em sua prática imediata; ao que parece, esse supervisor tem muito clara a questão da leitura instrumental. Lê para realizar algo, não havendo, para ele, possibilidade de transformação:

Eu já estou num momento de muito desgaste e de não acreditar mais que a educação possa mudar alguma coisa, então eu só leio o que sou obrigado a ler e também as leituras relacionadas à legislação, porque isto é muito importante para o meu trabalho. No momento eu não leio nada sobre educação que não seja necessário. Até acho que quando iniciei minha carreira eu lia muitos autores de educação e achava que ia conseguir implementar suas ideias, mas com o tempo fui vendo que não dava pra fazer nada. Supervisor Carlos

Conforme dito, a prática leitora está associada ao contexto social em que se está inserido. O que se infere desse depoimento é que o contexto de atuação do entrevistado o desestimulou, enquanto profissional, de buscar nas leituras entendimento para suas questões. A leitura não age mais como possibilidade de formação, de transformação.

Segundo Larrosa, “[...] para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência.” (LARROSA, 2002, p. 136). Dessa forma, a experiência profissional e a impossibilidade de ver se concretizarem mudanças na Educação levam o entrevistado a deixar de lado a leitura. A sua experiência não se realizou da forma que ele esperava; portanto, não houve transformação subjetiva. Os entraves do cotidiano educacional e a dificuldade em vislumbrar mudanças influenciaram a sua relação com a leitura.

Com base nos questionários e nas entrevistas, é possível pensar que, embora afirmem que leem muito, outros participantes deste trabalho não vivenciaram a experiência colocada por Larrosa, pois, ao se olhar para a situação em que se encontra a educação, com os mesmos problemas de sempre, pode-se afirmar que não há uma formação que implique em transformação. Conclui-se, então, que a leitura não tem colaborado a favor das melhorias na educação. Já se falou da formação continuada dos

professores, talvez estejam faltando iniciativas voltadas para a formação continuada dos supervisores de ensino, uma formação que não sirva apenas para eles apreenderem e reproduzirem os ditames governamentais, mas que lhes propicie um olhar crítico sobre sua própria prática e as questões maiores que envolvem o processo educacional.

Uma das perguntas do questionário pedia que os supervisores dissessem qual tipo de leitura costumavam realizar com mais frequência. As respostas tiveram quase a mesma porcentagem: materiais pedagógicos 36%; lazer 33%; materiais burocráticos e legais 31%.

No fazer desse trabalho considero leituras de lazer aquelas não relacionadas com a profissão. Procurei saber quais eram os tipos de livros e materiais não relacionados com a profissão que os supervisores mais liam:

Olha, às vezes a gente fica tão indignada com tudo o que está acontecendo na educação que a gente fica até querendo ler muitas outras coisas e eu estou nesta fase... nunca li tantos romances na minha vida, leio coisas sobre assuntos diversos. Eu quase não leio best-seller, mas ultimamente até isto eu estou lendo. E mesmo não sendo de educação eu acho que é importante e dá até pra fazer muitas pontes. Supervisora Cristina

Leio muita literatura brasileira, livros de poemas, coisas pra relaxar. Cá entre nós, ultimamente, tenho lido até revista “Caras” quando estou em alguma sala de espera, eu não compro este tipo de revista mas se eu estiver em algum lugar e estiver dando sopa eu leio sim [risos]. Supervisora Marlene

Então, até pela minha formação que é em Letras eu sempre li muito. Adoro ler, mas o que me falta é tempo. Sempre tenho uma lista de romances que quero ler guardada na minha bolsa, quem sabe um dia eu consigo. Acho que é importante ter outras leituras fora as oficiais que servem para o trabalho, tem que ter umas coisas pra relaxar, leio até best-sellers. Supervisora Carolina

Eu leio bastante [...] É uma leitura que eu gosto de fazer pra esquecer um pouco o cotidiano. Eu tenho até um pouco de vergonha, porque o que eu estou lendo agora não tem qualidade nenhuma, é aquele “Cinquenta tons de cinza” [risos] todo mundo estava lendo, aí eu

falei: quer saber é só colocar uma capinha que ninguém vai saber o que é [risos]. Supervisora Rita

Nos depoimentos selecionados para análise encontram-se algumas coincidências: primeiramente, é possível constatar que a leitura faz parte da vida desses entrevistados, que a tomam como um momento que lhes traz prazer e lamentam a falta de tempo para ler mais. Há um posicionamento sobre a leitura dita de lazer e uma necessidade de buscar materiais que proporcionem momentos agradáveis. “Uma ideia muito frequente em sociedade é relacionar o ato de ler apenas ao lazer e assim desvinculá-lo de qualquer atividade que possa ser confundida com um trabalho.” (BARBOSA, 2001, p. 127-128).

Tem-se aí uma diferenciação entre as leituras de lazer e as leituras de saber. Chartier aponta que os modos de as pessoas se relacionarem com a leitura não apresentam apenas uma “variação histórica”, mas são dependentes “das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade.” (CHARTIER, 2004, p. 173)

A leitura de materiais que não se relacionam com o profissional é percebida como um escape do cotidiano; para fugir do fastio e das decepções advindas do fazer profissional, os entrevistados buscam esse tipo de leitura. Segundo Barthes, “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.” (BARTHES, 1996, p.21-22). Assim, é em busca do conforto e do contentamento que os entrevistados recorrem a esse tipo de leitura.

A outra coincidência que se percebe é que há uma visão de que existe uma leitura não privilegiada, não canônica e que essa não deve ser enfatizada. Quando os entrevistados riem daquilo que leem, não admitem a compra de certa revista, ou ainda escondem a capa do livro, o que se infere é que socialmente eles poderiam ser reprovados. Logo, a leitura é vista como *status* e certos materiais não devem ser lidos.

No livro *A distinção: crítica social do julgamento* (2007), Bourdieu demonstra que a produção cultural possui uma economia e uma lógica específicas de apropriação que propiciam que essa produção seja mais ou menos valorizada em determinadas épocas. A valoração dos bens culturais estaria ligada aos capitais – social, econômico,

cultural, simbólico – daqueles que estão no centro do campo. Segundo Bourdieu, “é somente no nível do campo de posições que se definem tanto os interesses genéricos associados ao fato de participação no jogo quanto os interesses específicos relacionados com as diferentes posições.” (2007, p. 18).

Portanto, a valorização ou não de certas obras estaria ligada menos ao seu conteúdo e mais aos jogos e à posse de capitais que determinam a sua posição. Esse pressuposto vale para todos os bens culturais. Há, portanto, um tipo de leitura que não pode ser compartilhado, pois fugiria ao “bom gosto”. Porém, é também importante considerar que o gosto, para Bourdieu, seria uma posição para diferenciar e para marcar a diferença entre as classes. Dessa forma, é compreensível a fala dos entrevistados que preferem fazer algumas leituras de maneira mais discreta ou mesmo negar o consumo delas. Para se posicionarem bem no campo, não podem ler certas coisas.

Apresentei, neste capítulo, que as questões de leitura permeiam tanto a vida particular dos supervisores de ensino entrevistados quanto os seus momentos de atuação profissional. O que se pode depreender dessas análises é que os supervisores de ensino, tanto quanto outros profissionais do campo educacional, ainda se pautam muito nas leituras oficiais para conduzir o seu fazer profissional e não há um verdadeiro aprofundamento das discussões proporcionado pela leitura.

Nota-se, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, que os supervisores se dizem leitores e valorizam as leituras, seja de conteúdo pedagógico e legal, seja de entretenimento. Não se pode negar que a leitura ou a posição de sujeito leitor são socialmente valorizadas, tanto nos discursos acadêmicos quanto na mídia. Ser leitor é algo que representa um fator de legitimação graças ao poder simbólico atribuído à leitura. Assim, é importante considerar que, para a maioria dos supervisores, a leitura é fator que os valoriza tanto pessoal quanto profissionalmente, mesmo quando não ocorre com tanta constância.

Observei, também, que é necessário um envolvimento maior de todos os agentes dos processos educacionais para que a leitura possa significar a transformação dos rumos da educação. É importante que se pensem melhor as formações e a forma de contribuição que podem ser realizadas por meio da leitura. Uma leitura que transforme.

Algumas considerações

A proposta desta tese foi realizar um estudo sobre a constituição profissional, as representações sobre a ação supervisora e as práticas de leitura dos supervisores de ensino, sempre com vistas à formação docente e à possibilidade de contribuição para o aprimoramento dos processos escolares no contexto da Educação Paulista. Nomeio este momento do trabalho com o título “Algumas considerações”, pois penso que, diante de tanto ainda por fazer ao se olhar para a Educação e para a própria supervisão, seria pretensioso demais terminar o trabalho com conclusões e formulações de natureza normativa. Assim, o que trago aqui são possibilidades para se refletir sobre a supervisão de ensino.

A contribuição deste trabalho reside na possibilidade de se conhecer um pouco melhor o perfil do supervisor de ensino para que se possa compreender quem é e como pensa esse profissional, trazendo suas representações sobre a ação supervisora e suas práticas de leitura com a intenção de evidenciar de que forma os supervisores vão se construindo enquanto profissionais da Educação e de que forma contribuem com o trabalho realizado nas escolas.

A pesquisa de campo foi uma experiência bastante enriquecedora, não apenas porque me propiciou um olhar diferenciado para a cidade de São Paulo, conforme explicitado no capítulo 1, como também porque me permitiu trabalhar com o questionário, um procedimento de coleta de dados que ainda não havia utilizado em pesquisas anteriores. Penso que o fato de eu ter trabalhado com um grande número de questionários (232 questionários respondidos) me proporcionou um conhecimento, se não profundo, pelo menos revelador de quem é e de como pensa o supervisor de ensino que atua na capital paulista. Além disso, me deu subsídios para pensar as questões das entrevistas que realizei, objetivando o aprofundamento das respostas obtidas nos questionários.

O capítulo dois, que traz um histórico da supervisão de ensino, serviu não apenas para posicionar o supervisor dentro da História da Educação, mas, principalmente, para fazer compreender como essa construção profissional, muito calcada no controle e na fiscalização, ainda permeia a figura do supervisor e suas ações. É importante salientar que há aspectos contrastantes na constituição da identidade desse profissional, fato que fica explicitado nas análises de entrevistas que demonstram que o supervisor ainda encontra dificuldades para equilibrar as dimensões administrativas e pedagógicas.

Analisando o perfil da supervisão de ensino evidenciado nos questionários, percebe-se que a maior parte dos supervisores está há pouco no cargo e que parou seus estudos nos cursos de especialização. Fica também bastante claro que existe ainda a permanência de um perfil mais fiscalizador e controlador. Esse perfil é reforçado pela Legislação, que coloca o supervisor de ensino como o responsável pela implementação e acompanhamento das políticas educacionais traçadas pelo Governo, mas não lhe dá muitas possibilidades de se posicionar enquanto crítico e coautor das políticas públicas. Também não é possível desconsiderar que a própria Legislação traz as palavras fiscalização, controle, monitoramento e, de certa forma, ainda separa as atividades intelectuais daquelas de execução, reforçando o perfil do supervisor como agente único e exclusivo do Estado, em detrimento do trabalho pedagógico.

Embora se perceba, em alguns discursos dos supervisores entrevistados, a tentativa de uma mudança nos paradigmas da supervisão, ainda é muito forte a questão do controle e da coerção exercidos pelo supervisor, questão explicada quando se olha a figura do supervisor historicamente institucionalizada.

As representações que aqui analisei mostram que o supervisor ainda não conseguiu definir seu lugar dentro do contexto educacional paulista, reforçando, com isso, a questão da indefinição da identidade profissional. É fiscalizador, é burocrático, é pedagógico? Inseridos em um sistema que não contribui para a construção de uma representação da profissão que lhes permita uma maior identificação com as questões pedagógicas, alguns supervisores vão trilhando seu caminho da melhor maneira que conseguem, tentando mudar a sua prática, mas ainda em conflito com os ditames do serviço público. Para se manter um sistema tão grande quanto o que envolve a Educação Paulista, é necessário que exista uma organização administrativa eficiente, pois são muitos os documentos que regulamentam as atividades escolares. Não basta, porém, valorizar somente a fiscalização e a burocracia. Seria necessário encontrar um equilíbrio entre os dois processos, pedagógico e burocrático, que fazem parte das atribuições do supervisor.

Vale salientar que, ao falarem da formação dos professores, os entrevistados mostraram-se, em muitos momentos, favoráveis à atuação do supervisor. Porém, como foi discutido, o próprio modelo de formação em serviço não contribui para uma maior consistência formativa. Os momentos de formação são poucos, porque não há uma verdadeira política pública que proporcione que a formação em serviço seja utilizada de

maneira produtiva. Sendo escassos os momentos que o supervisor tem nas escolas, fica praticamente impossível para ele conduzir um trabalho que apresente resultados que repercutam positivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Embora alguns dos entrevistados tenham observado que conseguem amenizar alguns problemas pontuais apresentados pelas escolas, hoje o que se tem é uma formação técnica, por ser uma formação que busca “ensinar” aos professores o como fazer e não permite muita reflexão sobre as próprias ações.

Com relação às práticas de leitura, o que se pode perceber é que a leitura está presente nas representações dos supervisores que participaram da pesquisa, seja como busca de um melhor entendimento dos processos escolares, seja como busca de uma compreensão dos processos sociais que afetam a escola ou, até mesmo, como uma maneira de pensar em outras temáticas. Embora a maioria afirme que a leitura é fundamental, se percebe também que, em muitos momentos, sua relação com as leituras de cunho educacional é instrumental, ou seja, a leitura é feita com vistas a buscar respostas imediatas para necessidades que são apresentadas pelos professores ou pelas escolas. Um exemplo disso ocorre quando os entrevistados apontam que, se o assunto é avaliação, buscam-se autores que falem sobre avaliação, se o problema é indisciplina, a procura é por autores que tratem dessa temática. Esse tipo de relação com a leitura parece desconsiderar que o processo educacional é bem mais amplo e que uma questão quase nunca é independente de outra. Dessa forma, não bastaria ler para procurar respostas imediatas, seria importante um movimento que levasse em consideração os vários aspectos que fazem parte do processo educacional e as leituras poderiam ser utilizadas para uma formação mais ampla, que realmente permitisse que os envolvidos tivessem um olhar mais aprofundado para as questões que os afligem.

Ainda com relação às leituras de temáticas educacionais, ficou reforçada a leitura de materiais presentes nas bibliografias disponibilizadas pelo Estado, ou seja, a leitura de materiais oficiais. Essa relação estabelecida com os textos pode tornar a leitura apenas superficial, já que a pessoa não lê para satisfazer alguma necessidade, mas para atender a uma exigência institucional. Esse tipo de leitura não desperta o interesse das pessoas.

Nos resultados dos questionários e nas entrevistas, foi observado que há uma valorização da leitura tanto nos processos de formação dos professores quanto na melhoria das condições de letramento dos alunos, mas que, apesar disto, nem sempre os

supervisores colaboram realmente com as práticas de leitura. Também se observa que os supervisores apontam as falhas no que tange à leitura na escola, tanto de professores quanto de alunos, mas não se posicionam de maneira clara para propor alternativas que minimizem estas falhas.

A percepção que se tem ao olhar para os gráficos e para as entrevistas é que a leitura tem valor para esses profissionais, da mesma forma que é valorizada nos discursos sociais, mas que ela não proporciona uma formação que leve à transformação; em outras palavras, não parece haver uma leitura que dê subsídios para que se investiguem os pressupostos implícitos na condução dos processos educacionais.

Após contato prolongado com os supervisores de ensino, uma de minhas considerações é que, se falta uma formação mais consistente para o professor, falta também uma formação para o supervisor de ensino. As formações oficiais oferecidas pela SEE/SP são técnicas, muito mais permeadas pelas questões legais do que pelas questões pedagógicas. Os espaços nas DE's para discussões e análises do fazer da supervisão, que vão além da questão técnica, também são raros.

Se a questão era saber se os supervisores de ensino contribuem com os processos didáticos e com a formação dos professores, o que se pode inferir é que muito pouco vem sendo feito pela supervisão. Os próprios supervisores admitem que o trabalho técnico é muito mais cobrado. Dessa forma, o que se percebe é que, enquanto prevalecer a demanda por resultados nas avaliações externas, sem uma maior consciência de que a Educação tem muito mais valor qualitativo do que quantitativo e não houver uma tentativa verdadeira de superar as imensas desigualdades que ainda assolam a escola, pouca será a contribuição do supervisor.

Vários supervisores manifestaram preocupação com o futuro do cargo. Talvez seja preciso um maior posicionamento crítico desses profissionais no campo educacional para que sejam vistos como fundamentais na condução das políticas educacionais e não apenas como aqueles que trazem os recados e pedem a execução do que foi pensado pelo governo. Reforça-se, com isso, a necessidade do posicionamento político dos supervisores, político no sentido de que eles se considerem fundamentais para a realização da Educação e não apenas para a execução das políticas de um determinado governo. O supervisor de ensino não pode mais esconder-se atrás da burocracia, talvez seja necessária a ressignificação desse profissional.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-55
- ALMEIDA, A. L. de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras Edições, 2001.
- ALMEIDA, J.R.P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 288.
- ARENA, D.B. *Os velhos dilemas do supervisor em novos cenários*. Comunicação proferida no XII Encontro Estadual da APASE. Águas de Lindóia, São Paulo, (1998).
- _____. A contribuição da ação supervisora para a formação do leitor. *Suplemento pedagógico APASE*, São Paulo, 2004.
- BALZAN, N. C. Supervisão e didática. In: ALVES, N. (Org.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, R. L. L. *Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo*. São Paulo: Ed. Arte e Ciência, 1998.
- _____. *A construção do “herói”: leitura na escola*. Assis 1920/1950. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não leitores”? In: MARINHO, M. SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta Editora, 2001.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’água, 2003.

- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007a.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007b.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- CAVALLO, G., CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.
- CARVALHO, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. v. 5, p. 173-191, jan/abr 1991.
- _____. *Leituras e leitores na França do Antigo regime*. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados/MS, v. 13, n. 23, p. 15-29, jan./jun., 2011.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, n.19, 1987.
- ECO, H. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FELDFEBER, M. et al. Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre/RS: Artmed, 1994.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, Sísifo, n. 9, 2009.

- GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em 2012.
- GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- GOULART, D. C. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. *Revista Café com Sociologia*, v. 2, nº1, abr. 2013.
- GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22(2), p201-209, 2006.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, mar. 1999.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.
- LOUREIRO, B. R. C. *As políticas educacionais do Banco Mundial: uma análise crítica*. 2007. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2001.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDINA, A. S. *Supervisão escolar*. da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre, Ed. AGE, 2002.
- MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em junho de 2013.
- MOTTA, F. C. P. *O que é burocracia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- MORSE, J. M. 1991. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, v. 40, n. 2, 120-123, 1991.
- NOGUEIRA, M. G. *Supervisão educacional: a questão política*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- NUNES, E. de O. *A gramática política do Brasil: clientelismo, corporativismo e insulamento burocrático*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- PARO, V. H. Democratização da gestão escolar. *Anais do Fórum Nacional da Educação, Santa Cruz do Sul*: Edunisc, 2002.
- _____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- RONCA, A. C., GONÇALVES, C. L. M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (Coord.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SPOSATI, A. *Cidade em Pedacos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.
- _____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, N. S. F. C. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.
- SILVA, R. A. Golpe Militar e Adequação nacional à internacionalização capitalista (1964-1984). *HISTDBR*, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.
- SILVA Jr. C. A. & Rangel, M. (Orgs.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- SILVA Jr. C. A. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA Jr. C. A. & Rangel, M. (Orgs.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, ARTMED, 1989.
- STUMPF, I. R. C.; BRANCO, Z. S. Análise de citações dos artigos da Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (1985- 2008). *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. esp, p. 94 - 110, 2010, disponível em www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/download. Acesso em junho de 2012.

TEIXEIRA, L. A. et al. *Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalho acadêmicos*. Disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p625.pdf. Acesso em junho de 2013.

TRAGTENBERG, M. *Educação e burocracia*. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R.G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Documentos Legais

BRASIL. Lei Federal nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências. Brasília-DF, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. acesso em maio de 2012.

_____. Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

_____. Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). Indicação do Conselho Estadual de Educação no 08, de 1997 sobre a Deliberação no 09, de 1997. São Paulo, 1997.

_____. 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 outras providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em fevereiro de 2012.

_____. Decreto nº 43.948 de 09 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação. Comunicado 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. Disponível em: [http://drhu.edunet.sp.gov.brCentrodeSeleção legislação ING 001.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.brCentrodeSeleção%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20ING001.asp) acesso em fevereiro de 2012.

_____. Secretaria da Educação–SEE. Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008).. Disponível em: [ttp://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf) > acesso em maio de 2012.

_____. Resolução SE 70, de 26-10-2010 Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

_____. Ler e Escrever. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>. Acesso em: maio de 2013.

_____. Decreto Nº 57.141, de 18 de Julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em www.imprensaoficial.com.br. Acesso em outubro de 2012.

_____. A nova estrutura administrativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo (Estado) Secretaria de Educação, 2013.