

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENÉAS MACHADO

**A AÇÃO SUPERVISORA NA REGIÃO
METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: TENSÕES
ENTRE A INSTRUMENTALIZAÇÃO E A
HUMANIZAÇÃO**

SANTOS/SP

2021

ENÉAS MACHADO

**A AÇÃO SUPERVISORA NA REGIÃO
METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: TENSÕES
ENTRE A INSTRUMENTALIZAÇÃO E A
HUMANIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos e à Banca Examinadora para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

SANTOS/SP

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

M149a Machado, Enéas
A ação supervisora na região metropolitana da Baixada
Santista : tensões entre a instrumentalização e a
humanização / Enéas Machado ; orientadora Maria de
Fátima Barbosa Abdalla. -- 2021.
252 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2021.

Inclui bibliografia

1. Representações Sociais e Profissionais. 2. Ação
supervisora e suas marcas. 3. Instrumentalização e
humanização. 4. Tensões entre relações autoritárias
e humanizadoras. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa
- 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

MEMBROS DA COMISSÃO

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Orientadora) –
UNISANTOS

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto – UNISANTOS

Profa. Dra. Helenice Maria Sbrogio Muramoto – UNIFIEO

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito – UNICID

Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede –
UNICAMP

Profa. Dra. Ivanise Monfredini (Suplente) – UNISANTOS

Prof. Dr. José Cerchi Fusari (Suplente) – FEUSP

Ouve-se muitas vezes falar que a boa ciência deveria começar propondo conceitos definidos clara e meticulosamente. Na verdade, nenhuma ciência, mesmo a mais exata, procede dessa maneira. Ela começa juntando, ordenando e diferenciando fenômenos que surpreendem a todos, porque são perturbadores e exóticos, ou constituem um escândalo. (MOSCOVICI, p. 2005, p.167)

Esse trabalho de desvendamento, de desencantamento, de desmistificação não tem nada de desencantador: de fato, ele só pode se realizar em nome dos próprios valores que estão na base da eficácia crítica ao desvendamento de uma realidade em contradição com as normas oficialmente professadas. (BOURDIEU, 1996b, p. 222)

DEDICATÓRIA

Tributo este estudo intrincado por um *filho* de pais semianalfabetos, *afrodescendente* e que vivendo num país que trata a *negritude* como sendo algo a compor os tablóides policiais, não perdeu a capacidade de sonhar – as utopias necessárias – mesmo em tempos trabalhosos e com tantas dissonâncias:

Aos excluídos economicamente
Aos excluídos culturalmente
Aos excluídos por conta da etnia
Aos excluídos por professar uma fé
Aos excluídos por serem minorias sociais
Aos excluídos por serem deficientes
Aos excluídos por apresentarem dificuldades
Aos excluídos por possuírem algum distúrbio
Aos excluídos por divergirem
Aos excluídos por concordarem
Aos excluídos por estarem desempregados
Aos excluídos digitalmente
Aos excluídos da viagem
Aos excluídos do sucesso
Aos excluídos de boas oportunidades
Aos excluídos emocionalmente
Aos excluídos por expressarem opções
Aos excluídos por demonstrarem sentimentos
Aos excluídos das políticas públicas de formação
Aos excluídos do convívio social
Aos excluídos por fugirem dos arquétipos corporais
Aos excluídos na entrada e na saída
Aos excluídos das políticas de habitação e saneamento
Aos excluídos da/de saúde
Aos excluídos do trem, do carro, do ônibus e do avião
Aos excluídos da/de comida
Aos excluídos de uma vida decente e digna...

A pesquisa e o conhecimento são as chaves mestras na construção de uma sociedade mais justa, tolerante e incluyente. Uma educação que, por objetivações e ancoragens, (re) configura o senso comum coletivo para ações colaborativas e humanizadoras.

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (GALEANO, 1991, p. 23)

AGRADECIMENTOS

Aos que de alguma forma tomaram parte nesta trajetória, amparando, e, ao mesmo tempo, encorajando no atingimento deste laurel:

Jeovah, excelso e soberano, pelo cuidado e fidelidade nas suas promessas.

Aos (às) pastores (as), presbíteros, evangelistas, missionários (as), diáconos (nisa) amigos (as) e irmãos (ãs) da Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Ministério de Santos.

Vilma Fernandes Machado, esposa abnegada, exemplo de apoio e amor incondicional.

Às herdeiras, Eloáh Machado e Estela Machado, fontes de inspiração, na senda do conhecimento.

Aos meus pais, Orestes Machado e Iraci Paulino Machado, que hoje descansam no Senhor, por compreenderem que a educação é a blindagem necessária contra os processos de alijamento e exclusão.

À minha Querida Orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, referência de docência, dedicação, conhecimento, resistência, resiliência, polidez, amabilidade e, sobretudo, respeito ao pesquisador em construção.

Agradecimentos especiais à Banca Examinadora, Prof. Dr. Alexandre Saul, Profa. Dra. Helenice Maria S. Muramoto, Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito, Profa. Dra. Rosângela A. F. Vargas Chede, Profa. Dra. Ivanise Monfredini e Prof. Dr. José Cerchi Fusari pelas importantes contribuições no entrançamento deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, que suscitaram, em mim, profundas reflexões e reconfigurações no modo de ser e estar, meu apreço e deferência.

Ao Grupo de Pesquisa CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), por conta dos solilóquios pedagógicos, parcerias, amizades e por funcionar como ego-auxiliar na construção da Pesquisa. Minha gratidão às amigas e companheiras de labuta Marli dos Reis dos Santos e Sandra Regina Trindade de Freitas Silva (*In Memoriam*) pela sensibilidade e pelo “compartilhamento do pão” na construção de uma educação equânime e de qualidade social.

Gratidão à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Cubatão, pela Licença Sabática a mim concedida, para que pudesse me dedicar com afinco aos estudos pós-graduados.

Aos amigos de peleja Adélia Simões, Alexandra Moura, Alice Raposo, Aline Beraldo, Ana Cláudia da S. Felix, Ana Adélia R. Cajé, Ana Lúcia Negrão, Andrea Piedade, Carmem Lorenzo, Catarina Furtado, Angélica Egler, Carla Martins, Carlinda Santana, Cássia Pagano, Cláudia Prol, Christianne Arantes, Cristina Barbato, Cristiane Lourenço, Daniela Hernandez, Denise Rodrigues, Denise Seoane, Elaine Fernandes, Elaine Munhoz, Elisabete Soares, Érika Lopes Ribeiro, Eva Cristina Mendes, Evely Costa, Gisele Gênio, Graça Aulicino, Graça Coronato, Heloísa Rigos, Isabel Possatti, Jadir Battaglia, Jocely Cruz, Joelma Goularte, Karen Iglesias, Lilea Rivero, Kátia Cristina Alves, Lúcia Di Bella, Lilian Cristina dos Santos, Lilian Rose de Barros, Louralice Dias, Lúcia Raposo, Luciane Ladislau, Lucila Acosta, Márcia Amorim, Márcia Andreatta, Márcia Cação, Márcia Delma C. Cordeiro, Márcia Paiva, Márcia Serralha, Margareth Carvalheira, Maria do Carmo Borges, Maria Cristina dos Santos, Maria Cristina Francis, Maria Paula Siqueira, Mônica Kalb, Mônica Travesso, Nadia Trovão, Nanci Ananias, Noelma Aquino, Priscila M. Heredia, Roberta Tenreiro, Rosana Ramalho, Roseli Pontes, RoselyAtanes, Rosemary Assis, Rose Mary Martinho, Rosilda Rubim, Sandra Blum, Selma Lara, Simone Conceição, Susanna Artonov, Telma Sanches e Venúzia Fernandes da Secretaria de Educação do Município de Santos pela cumplicidade, sinergia, complementaridade e profissionalismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Doutorado em Educação.

MACHADO, Enéas. A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. Tese. Doutorado em Educação – UNISANTOS, Santos, 2021.

RESUMO

A Supervisão de Ensino traz, historicamente, enquanto marca identitária, uma ação baseada na inspeção instrumentalizada por auditorias com vistas a fazer cumprir prescrições legais. Há, no âmbito da supervisão, desse modo, uma tensão entre a instrumentalização e a humanização a ser investigada, perscrutando as políticas e processos de formação, que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação. Face a esses aspectos, esta Tese tem como *objetivo central*, analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora dos profissionais das Secretarias de Educação (SEDUCs) da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), no sentido de compreender as representações sociais e profissionais que os supervisores incorporam em sua (re) constituição identitária profissional, para que seja possível ampliar os horizontes da supervisão e promover uma consciência social, humanizadora, mais democrática e compromissada politicamente. E, diante desse objetivo geral, a Tese se centra na defesa de que, ao analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, que delineiam relações normativas e autoritárias, de um lado, e relações humanizadoras ou emancipatórias, de outro, desde uma *perspectiva histórica* a uma *perspectiva psicossocial*, consideramos a necessidade de se compreender e analisar as representações sociais/profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua própria atuação profissional, para que seja possível ressignificar suas práticas profissionais no âmbito da Escola pública e contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão de ensino. Nesta perspectiva o estudo apresenta, como fundamentação teórico-metodológica, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1961, 1978, 2003, 2010, 2012), e a Teoria da Ação de Bourdieu (1992a, 1992b, 1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2007, 2011), assim como os aportes teóricos de Dubar (1997, 2005, 2006, 2012) a respeito da constituição identitária, e de Blin (1997) e Abdalla (2006, 103b, 2017a, 2017b) em relação às representações profissionais. A análise, também, fundamenta-se em referenciais teóricos que abordam o campo da formação de professores e, mais especificamente, o da supervisão de ensino e das políticas que a orientam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e documental, e que se utiliza da técnica de análise de conteúdo dos dados referentes ao questionário semiestruturado aplicado junto dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), e das entrevistas narrativas, realizadas com quatro supervisores, para aprofundar a análise. Destacam-se duas dimensões de análise: a *Instrumentalizadora*, identificando como categoria de análise - *Relações Normativas e Autoritárias* e suas unidades de sentido -, e a *Humanizadora ou Emancipatória*, que tem como categoria de análise - *Representações Profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras* e suas respectivas unidades de sentido. Como resultado, nota-se a prevalência das marcas profissionais burocráticas e controladoras em que o viés instrumentalizador, cartorário e fiscalizador é reforçado por políticas governamentais, que inquietam a ação supervisora. Por fim, considera-se que a supervisão de ensino necessária precisa enfrentar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, superar as contradições, demover o determinismo legal, de modo a assumir relações horizontalizadas, nos níveis decisórios, e compromissos com o público (os sujeitos coletivos), para que se tenha uma visão de conjunto: radical e incluyente.

Palavras-chave: Representações Profissionais. Ação Supervisora e suas marcas. Instrumentalização e Humanização. Tensões entre relações autoritárias e humanizadoras.

MACHADO, Enéas. The supervisory action in the Baixada Santista Metropolitan Region: tensions between instrumentalization and humanization. Thesis. Doctorate in Education - UNISANTOS, Santos, 2021.

ABSTRACT

School Supervision historically has as an identity mark an action based on instrumentalized inspection through audits aiming to enforce legal prescriptions. Therefore, examining the policies and processes of educational training, which impact, tension, and trigger the professionalization processes of education workers, there is, in the scope of supervision, a tension between instrumentalization and humanization to be investigated. Hence, the *main purpose* of the present thesis is to analyze the tensions between instrumentalization and humanization of the supervisory action of the education workers from the Education Departments (SEDUCs) in the Baixada Santista Metropolitan Region (RMBS), in order to understand the social and professional representations that supervisors incorporate in their (re)building of their professional identity so that it is possible to expand the horizons of supervision and promote a social, humanizing, more democratic and politically committed consciousness. In view of the main objective, the Thesis focuses on the defense that - when analyzing the tensions between instrumentalization and humanization, which outline normative and authoritarian relations, on the one hand, and humanizing or emancipatory relations, on the other hand- it is necessary to understand and analyze the social/professional representations of school supervisors of the SEDUCs (RMBS) about their own professional performance from a *historical perspective* to a *psychosocial perspective* so that it is possible to reframe their professional practices within the scope of the public school and to contribute to new reflections and actions in the field of school supervision. From this perspective, the study presents the Theory of Social Representations (TRS), Moscovici (1961, 1978, 2003, 2010, 2012), and Bourdieu's Theory of Action (1992a, 1992b, 1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2007, 2011) as a theoretical-methodological basis, as well as Dubar's theoretical contributions (1997, 2005, 2006, 2012) regarding the identity constitution, and Blin (1997) and Abdalla (2006, 2017a, 2017b) regarding the professional representations. The analysis is also founded on theoretical references that discuss the field of teacher education and, more specifically, the field of school supervision education and its guideline policies. The research approach is qualitative, exploratory, and documentary. The technique of content analysis of the data from the semi-structured assessment applied to school supervisors from SEDUCs (RMBS), and narrative interviews that were conducted with four supervisors are used to deepen the analysis. Two dimensions of analysis stand out: the *Instrumentalizing* dimension, identifying as a category of analysis - *Normative and authoritarian relations and its units of meaning*; and the *Humanizing or Emancipatory* dimension, which discuss the analysis category - *Professional representations: tensions between authoritarian and humanizing relationships* and their respective units of meaning. As a result, it is observed a prevalence of bureaucratic and controlling professional marks, in which the instrumentalizing, bureaucratic and supervisory bias is reinforced by government policies, that disquiet the supervisory action. Finally, it is considered that the required school supervision must face the tensions between instrumentalization and humanization, overcome contradictions, dissuade legal determinism, aiming to assume horizontal relations at the decision-making level, and commitments to the public (the collective subjects), in order to have a vision of the entirety: radical and inclusive.

Keywords: Professional Representations. Supervisory Action and its marks. Instrumentalization and Humanization. Tensions between authoritarian and humanizing relationships.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representações Profissionais: dimensões conforme Blin (1997).....	102
FIGURA 2 – Municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista.....	124
FIGURA 3 – Árvore de Similutes.....	140
FIGURA 4 – Nuvem de Palavras referente às Representações Sociais e Profissionais dos SE.....	141
FIGURA 5 – Nuvem de Palavras das Representações Sociais e Profissionais dos Supervisores de Ensino das SEDUCs da RMBS.....	153

LISTA DOS GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Diagrama de Zipf.....	137
GRÁFICO 2 – Formas Representacionais.....	138
GRÁFICO 3 – Formas Representacionais Comuns.....	139
GRÁFICO 4 – Tipos Gramaticais.....	139
GRÁFICO 5 – Diagrama de Zipf.....	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dos conceitos de Inspeção Escolar à Ação Supervisora no SciELO.....	27
QUADRO 2 –Produções científicas no Banco de Dados do SciELO.....	27
QUADRO 3 –Dos conceitos de Inspeção Escolar à Ação Supervisora no Banco de Dados da CAPES/MEC.....	29
QUADRO 4 – Levantamento: Banco de Dissertações/Teses da CAPES/MEC.....	30
QUADRO 5 – As Dimensões e as Marcas Profissionais da Supervisão de Ensino no Estado de SP.....	131
QUADRO 6 – Recorrências das Formas por Sexo.....	148
QUADRO 7 – Recorrências das Formas por Idade.....	149
QUADRO 8 – Recorrências das Formas por Contextos.....	150
QUADRO 9 – Representações Sociais e Profissionais dos Supervisores de Ensino das SEDUCs da RMBS sobre suas ações.....	151
QUADRO 10 – Síntese das narrativas das <i>histórias de vida</i> dos supervisores de ensino da RMBS.....	157
QUADRO 11 – Marcas e representações da Ação Supervisora na RMBS (entrevistas narrativas).....	161
QUADRO 12 – Identificações da Ação Supervisora (entrevistas narrativas).....	163
QUADRO 13 – Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido das Representações Profissionais.....	168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Indicadores da RMBS – Dados Selecionados.....	125
TABELA 2 – IDEB 2017 na RMBS.....	127
TABELA 3 – Marcas Profissionais dos Supervisores de Ensino na RMBS.....	134
TABELA 4 – Estatísticas Textuais da Investigação Exploratória.....	137
TABELA 5 – Perfil dos Supervisores de Ensino das SEDUCsna RMBS.....	143
TABELA 6 – Estatísticas Textuais do Questionário/Entrevista e/ou breves Narrativas...	147

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AC – Análise de Conteúdo

ANL – Aliança Nacional Libertadora

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

ATP – Assistente Técnico-Pedagógico

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Inicial – Base Nacional Comum – Formação Inicial

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum – Formação Continuada

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação

COGSP – Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

DE – Delegacia de Ensino

DER – Departamento de Estradas de Rodagem

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EE – Escola Estadual

EI – Educação Infantil

EMPLASA – Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano Sociedade Anônima

EPI = Equipamento de Proteção Individual

FCC – Fundação Carlos Chagas

GD – Grupo de Discussão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCP – Partido Constitucionalista Paulista

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDS – Partido Democrático Social

PEF – Programa Escola da Família

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP – Partido Progressista

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRM – Partido Republicano Mineiro

PRP – Partido Republicano Paulista

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Reunião de Avaliação

RMBS – Região Metropolitana da Baixada Santista

RP – Reunião Pedagógica

RS – Representações Sociais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE – Supervisão de Ensino

SEA – Seção de Educação de Adultos

SEE – Secretaria do Estado da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGCA – Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual

THC – Teoria do Capital Humano

TRS – Teoria das Representações Sociais

UE – Unidade de Ensino

UF – Unidade Federativa

UME – Unidade Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
-------------------------	----

• As escolhas teórico-metodológicas.....	23
--	----

CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO DE ENSINO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CENÁRIO BRASILEIRO: IDENTIFICANDO SUAS MARCAS PROFISSIONAIS	39
--	----

1.1 Reminiscências e Marcas.....	40
----------------------------------	----

1.2 Ação Supervisora: mudanças e marcas profissionais.....	42
--	----

1.2.1 A Inspeção Escolar: de 1835 a 1889.....	43
---	----

1.2.2 A Primeira República: de 1889 a 1930.....	57
---	----

1.2.3 A Segunda República: de 1930 a 1934.....	63
--	----

1.2.4 A Terceira República: o Estado Novo (1937 a 1945).....	68
--	----

1.2.5 A Quarta República: de 1945 a 1964.....	68
---	----

1.3 A Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo: do Golpe Civil-Militar (1964) aos dias de hoje.....	70
--	----

CAPÍTULO II

INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS: REFERENCIAIS TEÓRICOS EM QUESTÃO	93
--	----

2.1 As dimensões para análise das Representações Sociais.....	97
---	----

2.1.1 O processo de objetivação e ancoragem.....	99
--	----

2.1.2 E as representações profissionais? Revisitando Blin.....	101
--	-----

2.2 Pierre Bourdieu: a força da representação.....	104
--	-----

2.2.1 Os conceitos centrais da Teoria da Ação.....	106
--	-----

2.2.2 O <i>habitus</i> profissional.....	112
--	-----

2.3 Claude Dubar: sobre a socialização e a identidade profissional.....	113
---	-----

2.4 A identidade do Supervisor de Ensino: entre a instrumentalização e a humanização.....	117
---	-----

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	122
---	-----

3.1 Da natureza da pesquisa: a escolha por uma opção qualitativa.....	122
---	-----

3.2 Do cenário da pesquisa.....	123
---------------------------------	-----

3.3 Das etapas da pesquisa.....	129
---------------------------------	-----

3.3.1 Da Investigação Exploratória (1ª Etapa).....	130
--	-----

3.3.1.1 Representações sociais e profissionais a partir das ideias declaradas pelos sujeitos da pesquisa.....	134
---	-----

3.3.1.2 O uso do <i>IRAMUTEQ</i> para análise das percepções dos supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS.....	135
3.3.2 Do Questionário de Perfil e da entrevista semiestruturada (2ª Etapa).....	142
3.3.2.1 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa.....	142
3.3.2.2 Do tratamento dos dados.....	145
3.3.3 Trajetórias pessoal e profissional: narrativas de <i>histórias de vida</i> (3ª Etapa).....	154
3.3.3.1 Do roteiro das entrevistas narrativas: alguns aspectos relevantes.....	158
3.4 A técnica da Análise de Conteúdo.....	164
3.4.1 Da leitura flutuante à organização e tratamento dos dados.....	165

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DOS SUPERVISORES DE ENSINO SOBRE AS TENSÕES VIVENCIADAS EM SUAS AÇÕES SUPERVISORAS.....	170
4.1 Da Dimensão Instrumentalizadora (1ª Dimensão de Análise)	172
4.1.1 Relações Normativas e Autoritárias (Categoria de Análise).....	173
4.1.1.1 Marcas Burocráticas e de Controle (1ª Unidade de Sentido).....	175
4.1.1.2 Tensões e Limites da Ação Supervisora em uma Dimensão Cartorial (2ª Unidade de Sentido).....	179
4.2 Da Dimensão Humanizadora ou Emancipatória (2ª Dimensão de Análise)..	186
4.2.1 Representações Profissionais: tensão entre relações autoritárias e humanizadoras (Categoria de Análise).....	189
4.2.1.1 Marcas Funcionais (1ª Unidade de Sentido).....	191
4.2.1.2 Marcas Contextuais (2ª Unidade de Sentido).....	196
4.2.1.3 Marcas Identitárias (3ª Unidade de Sentido).....	200
• O ideal profissional e o ser profissional.....	201
• O processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem profissional.....	206
• A importância do diálogo e da conscientização crítica.....	210
• O significado de uma prática profissional humanizada: possibilidade de caracterizar um novo <i>habitus</i> profissional.....	213
4.3 Resultados do cotejamento: síntese possível dos imbricamentos e interlocuções.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS.....	229

INTRODUÇÃO

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. (MOSCOVICI, 2005, p.37)

A preocupação com a formação gravita meu universo profissional, desde que me tornei alfabetizador do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1985); depois, como Professor do, então, Ciclo Básico (1986) e Grupo de Apoio Suplementar (GAS) junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1983).

Também, desenvolvi outras atividades profissionais, tais como: Fonoaudiólogo Voluntário, em asilo, na reabilitação das afasias decorrentes de acidentes vasculares cerebrais (1993); Diretor de cena em Jogos Dramáticos com ex-toxicômanos de instituição religiosa (1993, 1994 e 1995); Psicopedagogo Clínico, no atendimento dos Distúrbios da Aquisição de Leitura e Escrita; Professor Alfabetizador da Secretaria de Educação do Município de Cubatão (SEDUC), desde 2006; Assistente de Direção da Secretaria de Educação do Município de Santos (SEDUC), nos anos de 1995, 1996 e 1997; Orientador Educacional da SEDUC Santos, em 1998; Coordenador Pedagógico da SEDUC/Santos, nos anos de 1997 e 1999; e Supervisor de Ensino da SEDUC Santos desde 2000. Concluí o Mestrado em Educação (2000), com área de concentração em Ensino Fundamental, pela Universidade Monte Serrat (UNIMONTE), em Santos.

No ano de 2016, passei a integrar o Grupo de Pesquisa CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Pelo Edital nº116/2016 (UNISANTOS), fui admitido, no Doutorado em Educação (2017), pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa (1) de Formação e Profissionalização Docente.

Por conta das duas décadas dedicadas à supervisão de ensino no Município de Santos, a ação supervisora tem sido a grande responsável por promover em mim inquietações e transformações na *profissionalidade*, na *profissionalização* e no *profissionalismo*¹.

¹ De acordo com Abdalla (2017a, 2017b), *profissionalidade* diz respeito ao conjunto de comportamentos, destrezas e valores que entrecem a atividade profissional; *profissionalização* refere-se ao aprimoramento e ao reconhecimento profissional; e, por fim, *profissionalismo* relaciona-se à natureza e à qualidade do trabalho, ao desempenho profissional competente e comprometido dos deveres e responsabilidades.

Partimos da premissa, aqui destacada, que a supervisão de ensino traz, historicamente, enquanto marca identitária, uma ação baseada na inspeção instrumentalizada por auditorias com vistas a fazer cumprir prescrições legais. E, ao encontrar irregularidades, é preciso corrigi-las, achar os culpados e puni-los, em uma lógica de manutenção do *status quo*.

Em muitos casos, essa autoridade (FURLANI, 2004) docente e, porque não dizer da supervisão de ensino, vem associada ao terror, ao medo e à intimidação. Em contraposição, por ser a educação um dos processos básicos para o movimento da humanização, a ação supervisora humanizadora, sensível e competente, nessa realidade, apóia as necessárias parcerias. Ou, como afirma Abdalla (2012a, p. 178), trata-se de uma supervisão que se “[...] desenrola também em sua dimensão educativa e, portanto, sociopolítica, apontando para a necessidade de se apreender a realidade concreta, em seu processo histórico de constituição por meio de mediações contraditórias”.

Há, no âmbito da supervisão, desse modo, uma tensão entre a *instrumentalização* e a *humanização* a ser investigada junto às Secretarias de Educação dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), perscrutando as políticas e processos de formação, que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação. Pretendemos, a partir dessas contradições, chegar a uma melhor compreensão das representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino: sujeitos da pesquisa.

Por exercer função de Estado que visa à garantia de direitos, o supervisor de ensino é o profissional que auxilia na implementação de políticas públicas educacionais, pois é ele quem: propõe e realiza intervenções na consolidação e desenvolvimento curricular; assessora na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP); acompanha os processos de ensino e aprendizagem da vida escolar; valida atos escolares; supervisiona processos de classificação e reclassificação; fiscaliza os processos de matrícula, rematrícula e cancelamento de matrícula; apóia os processos de formação continuada dos trabalhadores da educação; subsidia as unidades escolares, dando o aporte legal crítico para as ações pedagógicas e administrativas.

Tendo em vista o envolvimento da supervisão com o espaço social da Escola, com os atores ou grupos de atores que ali estão, também faz parte da ação supervisora, ao implementar as políticas educacionais, oferecer contribuições para o trabalho docente. Defendemos, então, que a supervisão de ensino, função de Estado, é instância

de formação, assessoria e mediação com o escopo de promover o protagonismo consciente, reflexivo e responsável.

Nesta perspectiva, a presente investigação parte do *pressuposto* de que a ação supervisora, junto à equipe gestora, não pode se reduzir somente ao cumprimento de dispositivos legais, ao implementar as políticas públicas, de forma cartorial. Mas, sobretudo, pode (e deve) assumir uma concepção mais humanizadora, abrindo espaços para um projeto de consciência social e comprometido politicamente. Dessa forma, por exemplo, consideramos que o grupo de supervisores pode atingir a um número significativo de profissionais nos horários de trabalho pedagógico coletivo semanal ou em reuniões pontuais de trabalho: Reuniões Pedagógicas (RP) ou Reuniões de Avaliação (RA), no entendimento de que o conhecimento está, permanentemente, em processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

Destarte, esse conhecimento se dá na prática cotidiana reflexiva e crítica, especialmente, se a supervisão de ensino estiver imbuída dos processos de ação-reflexão, e contribuir para a organização escolar, fortalecendo espaços para uma formação continuada dos profissionais que ali estão. Conforme Candau (1997, p. 57), também, consideramos que a Escola é um “*locus* de formação continuada”, e que a mesma deve promover: “[...] uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los”. Tal como esta autora, depreendemos que a formação continuada deva se consolidar nos espaços pedagógicos (no chão da Escola), em um processo constante de ação-reflexão, para que esta fortaleça a *práxis* pedagógica, robustecendo o trabalho coletivo e suas experiências significativas. E, neste caso, consideramos imprescindível a presença da ação supervisora.

Nesta mesma acepção, Imbernón (2001), Abdalla (2006, 2012a), Monfredini (2009), entre outros autores, consideram, também, que a Escola é fundamental como espaço singular de proximidade com o saber sistematizado, viabilizando a humanização das novas gerações na apropriação e construção de conhecimentos. Pois, trata-se de um espaço coletivo, em que há discussão, interação, enriquecimento e fortalecimento do trabalho desenvolvido por agentes/atores, que ali convivem. Diante disso, é mais do que necessário pensar em uma ação supervisora que tenha e desperte consciência da importância do trabalho coletivo, e que um aprende com o outro, em um regime de colaboração.

Se tomarmos a ação supervisora com vistas à formação continuada, muitos autores também contribuem na orientação e compreensão do compromisso que essa

ação deve ter para desenvolver a atividade profissional. Dentre eles, é possível verificar que Ferreira (2007, p. 327) traz à baila que as transformações sociais e políticas remetem, ao supervisor de ensino, o compromisso com o apoio à formação humana no processo educacional.

Ainda, nessa linha de reflexão, Libâneo (2002, p. 35) refere-se ao supervisor de ensino como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor. Um profissional capaz de fazer a mediação entre equipe gestora, trabalhadores da educação, aprendentes e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de contribuir com o desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente, com a construção de uma cidadania ética e solidária.

A partir das incursões de Libâneo (2002), é possível compreender que o supervisor necessita desenvolver, dentro do espaço escolar, uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, trabalhando de forma coesa e articulada com a equipe gestora. Essa articulação implicará na melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Como acentua a APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (APASE, 2006, capa): a “função precípua do Supervisor de Ensino se efetiva na prática, quando este profissional consegue legitimar-se como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas”.

Tendo em vista essas considerações iniciais, a presente investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, cujo Projeto maior trata da temática “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016), e se articula com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas (FCC), no âmbito da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente.

Nesse sentido, a pesquisa em curso, que trata da ação supervisora, desenvolvida pelos supervisores de ensino das SEDUCs, no âmbito da Região Metropolitana da Baixada Santista² (RMBS), adere ao projeto maior, porque também está voltada para as

²A Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) é integrada por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Para maiores esclarecimentos, consulte: <https://www.e.plasa.sp.gov.br/RMBS>. Itanhém, Mongaguá, Peruíbe, Praia

políticas públicas desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como para as boas práticas pedagógicas no chão da Escola.

Os municípios, que compõem a RMBS, possuem, em seus respectivos sistemas, a supervisão de ensino, que é responsável por fazer as interlocuções qualificadas entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, na implementação das políticas públicas. Em algumas cidades, a função de supervisor de ensino é comissionada, implicando na indicação dos profissionais para o exercício da atividade laboral. Em outras, o cargo de supervisor de ensino se constitui como sendo o ápice da carreira do magistério público, tendo o seu provimento envidado, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; além de constar no Estatuto da Carreira do Magistério.

Levando em conta essas considerações iniciais, pretendemos compreender as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre suas próprias ações supervisoras, frente às tensões vivenciadas neste espaço social. O que implica conhecer o que pensam sobre as políticas a serem implementadas e a respeito de seus próprios processos de gestão.

Face às intenções mencionadas, consubstanciadas às diversas leituras empreendidas, a presente Tese parte da seguinte **questão-problema**: Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas, no âmbito das SEDUCs dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS)?

Na busca de caminhos para construir e reconstruir novos significados para a ação supervisora, temos, como **objetivo geral**: analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora dos profissionais das Secretarias de Educação (SEDUCs) (RMBS), no sentido de compreender as representações sociais e profissionais que os supervisores incorporam em sua (re) constituição identitária profissional, para que seja possível ampliar os horizontes da supervisão e promover uma consciência social, humanizadora, mais democrática e comprometida politicamente.

Diante desse objetivo geral, **a Tese** que desejamos defender é que: “Ao analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, que delineiam relações normativas e autoritárias, de um lado, e relações humanizadoras ou emancipatórias, de outro, desde uma *perspectiva histórica* a uma *perspectiva psicossocial*, consideramos a necessidade de se compreender e analisar as representações sociais/profissionais dos

supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua própria atuação profissional, para que seja possível ressignificar suas práticas profissionais no âmbito da Escola pública e contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão de ensino”.

E, nessa lógica, os **objetivos específicos** da pesquisa dizem respeito a:

- Identificar, enquanto ponto de partida, os aspectos histórico-sociais e políticos do cenário brasileiro, que estruturam a ação supervisora do sistema público estadual paulista, situando os limites estruturais e conjunturais, e que reforçam questões de ordem burocrática e cartorial;

- Delinear o campo de pesquisas em representações sociais, identificando os elementos teóricos que fundamentam as perspectivas histórica e psicossocial do objeto de estudo e de pesquisa;

- Descrever os elementos representacionais que caracterizam as “marcas funcionais, contextuais e identitárias” dos supervisores de ensino em relação às tensões vivenciadas na ação supervisora;

- Analisar as representações profissionais, construídas e partilhadas pelos atores ou grupos de atores pertencentes a um mesmo campo profissional, o dos *supervisores de ensino* (atuantes nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental), discutindo as tensões entre a instrumentalização e a humanização, influenciadas por normas socioinstitucionais relativas às funções da ação supervisora, por representações elaboradas na ação e na comunicação desses profissionais no âmbito dos sistemas municipais de ensino da RMBS;

- Contribuir para que o profissional seja mobilizado a refletir sobre a sua ação supervisora, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que seja possível repensar o sentido político da supervisão e abrir espaços para um projeto de consciência social e comprometido politicamente.

Para dar conta da Tese e alcançar esses objetivos aqui expostos, foram assumidas escolhas teórico-metodológicas, que delineamos a seguir.

- **As escolhas teórico-metodológicas**

Diante do cenário, aqui estabelecido, pretendemos investigar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua ação supervisora e a (re) constituição identitária frente às tensões geradas pela implementação de políticas públicas educacionais. A intenção maior é a de identificar e

analisar os elementos representacionais que revelem as tensões entre a instrumentalização imposta pela efetivação das políticas públicas educacionais e a humanização da ação supervisora desejada por esses trabalhadores da educação.

Nesse sentido, recorreremos à Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1961, 1978, 2005, 2012), à Teoria da Ação, de Bourdieu (1996b, 1997a, 1998a, 1998b, 2007), e às questões discutidas por Dubar (1997, 2003, 2006, 2012) a respeito das identidades tecidas nos processos sociais.

A TRS, segundo Moscovici (2012), diz respeito ao conjunto de explicações, crenças e ideias, que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Representações são resultantes da interação social, comuns a um determinado grupo de indivíduos. Assim, a TRS, preconizada por Moscovici (2012), está, principalmente, relacionada com o estudo das *simbologias* sociais, tanto no nível de macro como de micro análise. Ou seja, refere-se ao estudo das trocas simbólicas, infinitamente desenvolvidas em nossos ambientes sociais e em nossas relações interpessoais, e de como esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado, da cultura. Vale ressaltar, conforme Moscovici (2012), que as *representações sociais* são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Elas apresentam, assim, características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Também, destacamos, aqui, que as representações sociais, segundo Moscovici (2005), são produtos da comunicação, pois sem a representação não haveria comunicação. Nesta perspectiva, entendemos que a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação reverberando em novas representações.

A TRS (MOSCOVICI, 2012) fornece, assim, o *aporte interpretativo* tanto para dar visibilidade às *representações sociais*, como para torná-las compreensíveis como formas de prática social. Pelos intercâmbios comunicativos, as representações são estruturadas e passam por reconfigurações; ou seja, há um esforço para compreender o mundo por ideias específicas e projetá-las, influenciando os grupos, dando sentido para o modo como as coisas são vistas.

Quanto à Teoria da Ação, de Bourdieu (1994, 1996b, 1998a, 1998b, 2007, 2011), esta nos remete a refletir sobre o *habitus*, que é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1994, 1996b, 1997a), não designa simplesmente um condicionamento, designa,

simultaneamente, um princípio de ação. São estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações). Possuem dinâmica autônoma, isto é, não supõem uma direção consciente em suas transformações. Fundam condutas regulares, que permitem prever práticas: as coisas que se fazem e as coisas que não se fazem em determinado campo.

Bourdieu (1994) demonstra a complexa conceituação de *habitus*, chegando-se à noção de *prática*. Ainda, segundo Bourdieu (1994, 1996b, 1997a), a categoria *prática* ou *práticas* é a base de outros conceitos, porque pelas práticas observáveis e observadas, empiricamente, podemos apreender todo o jogo simbólico e de poder, seja individual, grupal e de classes sociais.

As práticas sociais, exteriorizadas em linguagem verbal (oral e escrita), mas também expressas por outros tipos de linguagem, como gestos, olhares, atitudes, estilos de vida, objetos usados no cotidiano, vestimentas etc., reproduzem o universo cultural dos indivíduos, grupos e classes sociais, expressando ideologias, sensações, preconceitos, representando instituições e lugares sociais dos agentes, que se reconhecem mutuamente por um código comum no jogo de interesses e dos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) (BOURDIEU, 1997a).

Na teoria bourdieusiana (1994, 1996a, 1996b, 1997a), a noção de *campo* é o espaço simbólico, onde se travam lutas e disputas dos agentes, que determinam, validam e legitimam as representações. Os símbolos e/ou simbologias são aportados na noção de *prática* como instrumentos de integração, possibilitando a reprodução da ordem estabelecida. Um campo possui uma autonomia relativa, pois sua maior ou menor autonomia está intimamente ligada às forças externas e aos poderes temporais (BOURDIEU, 1997a, 1998b).

O referencial exposto poderá contribuir, sobretudo, no processo da ação supervisora; além de promover análise amíuade das práticas docentes estabelecidas no interior dos espaços escolares.

Um outro estudo importante é o das *representações profissionais* (BLIN, 1997), que está intimamente ligado às representações sociais. As representações profissionais constituem o fundamento para se compreender as concepções de formação e de profissionalidade. Blin (1997) declara que as representações sociais dizem respeito aos papéis profissionais introjetados pela interação experienciada. Nesta direção, Blin (1997, p. 80) entende que as *representações profissionais* são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são

especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”.

Junto com Blin (1997), também, destacamos os estudos de Abdalla (2006, 2008, 2009, 2017a, 2017b), que abordam conceitos como os de *formação, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade*; assim como conceito de *habitus profissional* e, também, de *representações profissionais*. Tais conceitos contribuem para o que pretendemos analisar e discutir em relação ao que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a ação supervisora.

Por outro lado, estudamos, também, questões em torno da *identidade profissional* do supervisor de ensino, e, por isso, referimo-nos a Claude Dubar (1997, 2003, 2006, 2012), considerando que a *constituição identitária* “[...] faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ a que aderem os indivíduos” (DUBAR, 1997, p. 108, grifos do autor). Tal movimento redundando em construções sociais, que esboçam a articulação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Ainda, sobre a *constituição identitária*, Dubar (1997) postula existir dois processos identitários: o *biográfico* (identidade para si) e o *relacional* (identidade para o outro). Tais categorias também serão levadas em conta no desenvolvimento deste trabalho.

Além da fundamentação teórica mencionada, este estudo também incorpora dados sobre a bibliografia historiográfica acerca da supervisão de ensino, destacando os seguintes autores: Menezes (1977); Silva Junior (1979, 1986, 2002); Albuquerque (1983, 1994, 2000); Fusari (1983a, 1983b); Arroyo (1985, 2008); Bonacini (1985); Medeiros e Rosa (1985); Alves e Garcia (1986); Muramoto (1989, 1991, 1994, 2000, 2002, 2004); Nogueira (1989); Silva (1989, 2004); Alves e Silva (1992); Mitrulis (1993); Abdalla (1994, 2012); Alonso (1994, 1999, 2003); Barbieri e Ribeiro (1994); Quaglio (1994, 2003); Lück (1996); Santos Filho (1997); Vale (2000, 2004); Ferreira (2002, 2007); Saviani (2002, 2008a, 2008b); Raphael e Quaglio (2003); Tachinardi (2004); Gandini e Riscal (2005); Cusinato (2007); Nunes (2007a, 2007b); Arena (2008); Ferini (2008); Sanfelice (2008); Silva (2010); Abdalla (2012a) e Chede (2014). Importa, aqui, verificar se essas referências contribuem para se repensar a ação supervisora, a identidade profissional dos supervisores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de se possibilitar que se reestruturarem maneiras de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006).

Durante a construção da pesquisa em tela, fizemos consultas à plataforma SciELO, no interregno de 2007 a 2018, com o escopo de encontrar produções, que versassem sobre a temática, objeto da pesquisa. Destarte, constatamos o que segue:

Quadro 1 – Dos conceitos de Inspeção Escolar à Ação Supervisora no SciELO

PALAVRAS-CHAVE	RECORRÊNCIA	ADERÊNCIA À PESQUISA
Inspeção Escolar	Nada consta	Nada consta
Supervisão	45	Nada consta
Supervisão de Ensino	8	Nada consta
Supervisão de Sistemas	3	Nada consta
Supervisão Escolar	4	Nada consta
“Ação Supervisora	9	9

Fonte: Dados coletados junto ao SciELO (2007-2018) (APÊNDICE I) (MACHADO, 2021).

Das palavras-chave cotejadas, a expressão “ação supervisora” foi recorrente em 9 (nove) produções científicas constantes no Banco de Dados do SciELO por ser verossimilhante ao tema investigado.

Quadro 2 – Produções científicas no Banco de Dados do SciELO”

REVISTA	ARTIGO	PUBLICAÇÃO	ISSN	AUTORIA
Profile Issues in Teachers` Professional Development	Issues from teacher researchers	vol.20, n.1, Bogotá, jan./jun. 2018	1657-0790	BURNS, Anne; WESTMACOTT, Anne.
Educação em Revista	Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID	vol. 34 Belo Horizonte, EPUB, jan. 18, 2018	0102-4698	NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth.
Psicologia em Estudo	O processo de ensino/aprendizagem uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional	Psicol. Estud. vol.19 n.1 Maringá Jan./Mar. 2014	1413-7372	NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; SILVA, Silvia Maria Cintra da.
Bolema: Boletim de Educação Matemática	Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma <i>boa</i> escola: a supremacia da cultura da performatividade	Bolema, vol.27, n.45, Rio Claro, abr. 2013	0103-636	FRANCO NETO, Vanessa; SILVA, Marcio Antonio da.
Educação em Revista	História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar	Educ. Rev., vol.26, n. 2, Belo Horizonte, ago. 2010	0102-4698	LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa.
Revista Encontros	Supervision bancaria y crisis	Encontros	1646-	PORCEL,

Científicos - Tourism & Management Studies	financiera. El caso español	Científicos, n. 6, Faro, 2010	2408	Antonio J. Olvera.
Investigación y Postgrado	Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial	Inv. Post., vol. 23, n.3, p.107 – 126, dez. 2008	Nada consta	ROMERO P, Yrida H.; OLIVAR LINARES, Rafael J.
Investigación y Postgrado	Hacia una visión prospectiva de la gerencia y supervisión educativa	Inv. Post., vol. 23, n.2, p. 447 – 461, ago. 2008	Nada consta	RODRÍGUEZ DE TORREALBA, Ángela.
Revista Lusófona de Educação	Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças	Rev. Lus. Ed., n.10, Lisboa, 2007	1645-7250	LEITE, Olivia S. L.; DUARTE, José B.

Fonte: Dados coletados junto ao SciELO (2007-2018) (APÊNDICE I) (MACHADO, 2021).

Após leitura amíúde das produções científicas, junto ao Banco de Dados do SciELO, notamos alguns imbricamentos com a presente pesquisa, no que tange aos processos formativos, à *práxis* transformadora³, às relações de poder e ao controle presentes na ação supervisora e aprofundadas nesta Tese.

À vista disso, podemos verificar, a partir dos autores supracitados, o que segue:

- ✓ Uma ação supervisora que orienta os docentes nos processos de formação (BURNS; WESTMACOTT, 2018);
- ✓ Que as disposições: participativa, reflexiva e de atualização profissional podem perpassar a ação supervisora, na perspectiva de contribuir na iniciação docente (NASCIMENTO; BAROLLI, 2018);
- ✓ Uma ação supervisora que viabiliza o imbricamento entre teoria e prática, numa perspectiva crítica, a fim de contribuir na formação profissional, consolidando práticas contextualizadas e emancipatórias (NASCIUTTI; SILVA, 2014);
- ✓ A influência da supervisão de ensino imiscui-se nos resultados das avaliações externas e internas (FRANCO NETO; SILVA, 2013) nos sistemas de ensino;
- ✓ Uma ação supervisora reguladora, que age sobre os sujeitos por intermédio da vigilância hierárquica e sanção normalizadora (LEAL; HENNING, 2010);

³ Condicionado/determinado/*práxis* transformadora: pela “*práxis* transformadora”, os seres humanos vão construindo-se como seres abertos, dialéticos e fazedores de si mesmos. A luta pela superação das situações-limites, em que nos encontramos envolvidos em nosso mundo histórico-cultural é a razão de ser da nossa existência e o impulso prático que nos humanizamos como seres capazes de conquistar mais liberdade, conforme nota explicativa, que consta do Apêndice XXV (MACHADO, 2021).

- ✓ Uma ação supervisora iminentemente controladora, necessitando ser reconfigurada (PORCEL, 2010);
- ✓ Denúncias e anúncios da necessidade de uma ação supervisora que fortaleça a formação dos novos gestores (ROMERO P.; OLIVAR LINARES, 2008);
- ✓ Necessidade de revisar a ação supervisora estruturada na inspeção e fiscalização para uma práxis transformadora humanizada (RODRIGUEZ DE TORREALBA, 2008); e
- ✓ Por fim, uma ação supervisora que promova a consciência crítica pelo desvelamento da realidade.

Nos caminhos do presente cotejamento, foram organizadas consultas aos periódicos CAPES/MEC, no interregno de 1994 a 2018, visando a encontrar produções aderentes ao assunto investigado na presente Tese. Nessa continuidade, observamos:

Quadro 3– Dos conceitos de Inspeção Escolar à Ação Supervisora no Banco de Dados da CAPES/MEC

PALAVRAS-CHAVE	RECORRÊNCIA	ADERÊNCIA À PESQUISA
Inspeção Escolar	156	11
Supervisão	2.531	10
Supervisão de Ensino	686	5
Supervisão de Sistemas	527	Nada consta
Supervisão Escolar	485	5
Ação Supervisora	95	3

Fonte: Banco de Dados da CAPES/MEC (1994-2018) (APÊNDICE II-VII) (MACHADO, 2021).

Das palavras-chave pesquisadas, encontramos: 11 produções com “inspeção escolar”; 10 com “supervisão”; 5 com “supervisão de ensino”; 5 com “supervisão escolar”; e 3 com “ação supervisora”. Notamos, nas produções divulgadas nos periódicos CAPES/MEC, verossimilhanças ao tema proposto; porém, com peculiaridades nos recortes. À vista disso, envidamos uma nova coleta de dados, abrangendo os anos de 2010 a 2018, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES/MEC, cujos dados estão descritos, no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Levantamento: Banco de Dissertações/Teses da CAPES/MEC

ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	DISSERTAÇÃO/TESE
2010	Luiz Jesus Santos Bonfim Fundação Universidade Federal do Piauí	O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido	Dissertação
2011	Diane Mendes Feitosa Fundação Universidade Federal do Piauí	Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Dissertação
2011	Ana Maria de Souza Universidade Nove de Julho	As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no Programa São Paulo faz Escola	Dissertação
2012	João Batista Pires da Silva PUC São Paulo	A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais	Tese
2012	Fabiana Furlanetto de Oliveira Universidade Estadual de Campinas	Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita	Tese
2013	Cristiane de Sousa Moura Fundação Universidade Federal do Piauí	De Supervisora à Coordenador Pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional	Dissertação
2013	João Batista dos Santos Centro Universitário Salesiano de SP	A ação supervisora no contexto da Escola Aprendiz: por uma educação de qualidade	Dissertação
2014	Ana Regina Ferreira Barcelos Universidade Federal Santa Catarina	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)	Tese
2014	Rosaria de Fátima Boldarine Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Marília/SP	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações	Tese
2014	Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede Universidade Estadual de Campinas/ FE-UNICAMP	A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas	Tese

		transformadoras (1965-1989)	
2014	Denise Lemos Gomes Universidade de Sorocaba/SP	A ação inspetora no Brasil ao longo da história da educação – análise dos termos de visita do Grupo Escolar Senador Vergueiro (1919-1950)	Tese
2016	Rosemary Trabold Nicacio Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Marília/SP	Formação de supervisores de ensino no Estado de São Paulo: cartografia do curso de gestão de redes públicas	Tese
2016	Marcia Aparecida da Silva Ferraz PUC São Paulo	Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada	Dissertação
2017	Marcia Gomes Gregório Universidade Estadual de Campinas	A organização do trabalho e a constituição da identidade do supervisor educacional do sistema municipal de ensino de Campinas	Tese
2017	Elaine de Oliveira C. Moral Queiroz Universidade Presbiteriana Mackenzie SP	PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira	Tese
2018	Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro Universidade Federal de São Carlos Sorocaba/SP	Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino	Dissertação
2018	Nelson Maurilio Coelho Junior Universidade do Estado de Santa Catarina/Florianópolis	Entre a caneta do legislador e a vigilância do inspetor: as correspondências de Elpídio Barbosa no arquivo do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis, 1939-1949)	Tese

Fonte: Banco de Dados CAPES/MEC (2010-2018) (APÊNDICES II-VII) (MACHADO, 2021).

Assim, cotejamos 17 pesquisas no Banco de Dados da CAPES/MEC: 7 Dissertações e 10 Teses, que tiveram como referência a “supervisão de ensino”, a “inspeção escolar”, “a ação supervisora nos sistemas de ensino” e a “supervisão educacional”.

Das investigações envidadas, notamos algumas aproximações com a presente pesquisa e, assim, destacamos os estudos de:

- ✓ Bonfim (2010), acerca da profissionalidade, prática pedagógica e ação supervisora na interface com a prática docente do supervisor escolar;
- ✓ Feitosa (2011), no que diz respeito à contribuição da ação supervisora na produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. Feitosa (2011) depreende que a realidade objetiva requer vicissitudes na atuação do supervisor de ensino, no sentido de aproximar-se dos professores e gestores na superação das dificuldades, construindo o *lócus* de reflexão, no atingimento da qualidade do ensino e aprendizagem;
- ✓ Souza (2011), no desvelamento das contradições experienciadas pela supervisão de ensino, destacando, principalmente, o discurso oficial, que propala a necessária proximidade da supervisão de ensino à gestão e dos processos de ensino e aprendizagem no interior da escola em relação ao contraponto da realidade concreta, que impõe uma ação burocrática e cartorial;
- ✓ Silva (2012), que desnova a ação supervisora aportada no assessoramento e orientação; porém, nota o distanciamento entre o prescrito e o trabalho realizado na implementação das políticas educacionais;
- ✓ Oliveira (2012), na busca de compreender a profissionalidade dos supervisores de ensino, as interações de trabalho, cotejando os sentidos da atividade profissional, tensões, possibilidades e limites de atuação;
- ✓ Moura (2013), quando perscruta o processo de constituição da identidade do supervisor escolar e as possibilidades de reconfiguração, rumo à emancipação dos sujeitos pela autonomia;
- ✓ Santos (2013), que envida aprofundamentos no sentido de entretecer a ação supervisora ao fazer pedagógico, na perspectiva de uma escola aprendente que se volta à construção do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, Santos (2013) considera o supervisor de ensino como sendo “o professor dos professores”, na busca pela qualidade em educação;
- ✓ Barcelos (2014), na constatação de que o campo da supervisão escolar é atravessado por contradições e disputas, razão pela qual, pelo sentido histórico-social, tem passado por processos de ascensão, declínio e ressignificação da atividade profissional. A pesquisadora, em questão, destaca o esforço envidado

pela supervisão escolar, para que essa se distinga de sua antecessora: a inspeção escolar;

- ✓ Boldarine (2014), que revela a dificuldade que o supervisor de ensino tem de equilibrar as funções administrativas e pedagógicas atinentes a sua atividade profissional, obscurecendo o campo de atuação. Destarte, as práticas leitoras da supervisão de ensino, restringem-se apenas aos textos produzidos pela Secretaria de Educação;
- ✓ Chede (2014), que defende a tese de que os documentos institucionais da SEE/SP caracterizam os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino, e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Aponta, ainda, para características institucionais históricas da supervisão de ensino, que muito contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho, especialmente, em relação ao primeiro Capítulo;
- ✓ Gomes (2014), quando captura as marcas da ação inspetora no Brasil, amalgamadas na fiscalização ou na orientação. À vista disso, e no decurso da história, a ação inspetora, conforme o constatado por Gomes (2014), esteve concentrada no exercício de outros papéis;
- ✓ Nicacio (2016), acerca da investigação dos processos formativos, experienciados pela supervisão de ensino e pelas mediações da socialidade e intencionalidade, observou um intenso jogo de forças opostas nas relações entre a supervisão de ensino e a instituição pública, responsável pela formação. A partir das ritualidades e tecnicidades, foi possível depreender o sentido dado pelos supervisores de ensino (cursistas) ao material lido no processo formativo;
- ✓ Ferraz (2016), que, pelo viés reflexivo e crítico da prática, propõe uma ação supervisora entrançada no trabalho coletivo, no diálogo e na reflexão, com vistas ao aprimoramento das ações formativas;
- ✓ Gregório (2017) contribui com este estudo, na medida em que desenvolve uma produção de análise da constituição identitária do supervisor educacional diante dos processos de organização da atividade laboral. Os resultados obtidos ajudaram a redimensionar a organização do trabalho dos supervisores de ensino, alavancando estudos sobre a formação da identidade dos trabalhadores da educação;
- ✓ Queiroz (2017), quando estabelece análises sobre as contribuições do professor supervisor, na prática pedagógica do estudante, ainda em formação. Ao final dos

estudos, a autora constatou a importância da parceria entre as universidades e as escolas da rede pública, na formação dos estudantes para a docência, pelo imbricamento entre teoria e prática. Entretanto, Queiroz (2017), no cotejamento realizado, verificou que as relações ainda estão configuradas na hierarquização e verticalidade;

- ✓ Ribeiro (2018), a respeito da análise das categorias-*trabalho e autonomia* na ação supervisora. A autora concluiu que há necessidade de uma supervisão de ensino, que sobrepuje os limites do trabalho alienado para alcançar ações que se voltem à emancipação e à autonomia;
- ✓ Coelho Junior (2018) traz contribuições à pesquisa, aqui desenvolvida, especialmente, ao discutir documentos como fontes preñes de informações, regulamentação e funcionamento de uma escola. Nessa direção e, pelo viés documental, o autor pôde desnovelar a trajetória da inspeção escolar, no Estado de Santa Catarina. Percurso estruturado à guisa das prescrições do Estado, além de perpassar as adesões e desvios observados entre prescrições, a inspeção escolar e as práticas de ensino. As interlocuções estabelecidas entre os relatórios dos inspetores escolares e demais documentações exigiram uma concatenação teórico-metodológico com base na hermenêutica dos dados levantados.

Retomando o banco de dados CAPES/MEC, verificamos que, no final do século XIX e início do século XX, foram percebidos entraves entre os docentes e os inspetores (párcos), na secularização do ensino como passagem do ritual religioso ao ritual pedagógico na conformação das rotinas escolares.

A inspeção escolar era tida como promotora de uma cultura cívica, por intermédio de práticas de patriotismo com vistas à consolidação do projeto republicano de constituição da nação, forjando uma identidade nacional. Assim, os inspetores, no início do século XX, incorporaram o olhar vigilante do Estado em um sistema de recompensas ou punições. As pesquisas deram conta de que os inspetores atuavam sobre a prática docente, para que essa se aproximasse das regras estabelecidas no sentido de conservá-las.

De 1960 a 2000, de acordo com o verificado no Banco de dados CAPES/MEC, as regulamentações legais conduziram a atuação dos inspetores/supervisores de ensino. **Notamos**, nesse período, uma atividade profissional marcada por vieses mais administrativos, burocráticos e técnicos, do que pedagógicos. Busca-se, assim, uma supervisão de ensino, que transcenda a intervenção voltada à performatividade para uma

atividade preocupada com o desenvolvimento das potencialidades pela assessoria e apoio à prática pedagógica.

Nos estudos de Rolla (2006), Rodríguez de Torrealba (2008), Santos (2008), Leal e Henning (2010), Nascimento (2010), Porcel (2010), Sousa Castro (2011), Caruso (2012), Martiniak (2012), Isobe (2013), Chichaveke (2015), Chichaveke e Martins (2015), Ferreira e Passos (2015), Mendes *et al.* (2015), Gouvea e Souza (2016) e Rezende e Isobe (2017), a supervisão de ensino continua regulando o trabalho docente pelo poder disciplinar, vigilância hierárquica e sanção normalizadora. Outros anunciaram a perspectiva reflexiva da ação supervisora, culminando com a qualificação do processo educacional pelas necessárias parcerias (ROLLA, 2006; PARO, 2011; LEIRIAS, 2012; FERREIRA, 2015).

Em alguns estudos, notamos que há preocupações dos pesquisadores a respeito, inclusive, das formas de trato do supervisor com os agentes/atores da escola, conforme Tostes (2013); assim como o esforço para que haja um trabalho colaborativo (AMARAL *et al.*, 2015) e/ou que se alcancem atuações profissionais mais efetivas (ROCHA, 2012; MENDES *et al.*; 2015).

Os cotejamentos apresentados, por intermédio do banco de dados CAPES/MEC, postularam a (re) configuração da ação supervisora na perspectiva da articulação de todo o sistema de ensino para a garantia do direito à educação de alunos e professores. O que demove, por esse ângulo, o *modus operandi* da supervisão de ensino com o foco nas padronizações e nos resultados, ressignificando, assim, os processos avaliativos no desenvolvimento de novas relações dentro e fora da escola.

Após a análise dos constantes elementos destacados acerca da supervisão de ensino, no Banco de dados SciELO e CAPES/MEC, notamos, nos textos pesquisados, que a fiscalização, o controle, a instrumentalização e o viés cartorial contaminam as marcas identitárias dos supervisores de ensino: sujeitos da referida pesquisa.

Por meio de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), pretendemos contribuir para o entendimento de fenômenos, que circundam a ação supervisora voltada para a formação dos trabalhadores da educação, segundo a perspectiva dos participantes da pesquisa.

O estudo tem um cunho descritivo na busca por tornar inteligível o fenômeno da supervisão; por isso, a opção pela análise qualitativa (GODOY, 1995). Assim, à guisa da investigação documental e bibliográfica, analisamos os constructos, que dão a liga necessária ao cotejamento. A análise qualitativa tem como escopo a fidelização ao

cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa (ALVES; SILVA, 1992). Nesta direção, a análise busca apreender o caráter multidimensional dos fenômenos, captando os diferentes significados de uma experiência vivida e balizando a compreensão do indivíduo em seu contexto.

O presente estudo parte de uma investigação preliminar a fim de coletar informações acerca do que pensam e dizem os trabalhadores da educação sobre a ação supervisora das SEDUCs na RMBS, partindo da aplicação de questionário semiestruturado, com questões fechadas e abertas (TRIVIÑOS, 1987; REA; PARKER, 2000; MARCONI; LAKATOS, 2011).

Dentre os procedimentos metodológicos, consideramos, junto com Triviños (1987), Rea e Parker (2000), Marconi e Lakatos (2011), que o *questionário* é um procedimento de averiguação composto por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito, e que tem por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador. Das vantagens da aplicação do questionário, destacamos: possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; permite o anonimato das respostas; possibilita que os arguidos respondam no momento que lhes pareça conveniente; não expõe os pesquisados à influência do pesquisador; e é fácil de manejar.

Nesse estudo, o *questionário semiestruturado* organizou-se da seguinte forma, contendo: tema; instruções de preenchimento; introdução ao questionário; e perguntas. A pré-análise foi estruturada a reboque de uma investigação qualitativa, partindo da análise documental (GODOY, 1995), pois os documentos são considerados importantes fontes de dados para a pesquisa. Além disso, a partir das questões abertas, originaram-se as primeiras narrativas, que foram analisadas, após o Exame de Qualificação.

O estudo das narrativas das *histórias de vida* foi realizado, por meio das entrevistas narrativas, com quatro supervisoras de ensino das SEDUCs (RMBS), que participaram da etapa anterior. Tais entrevistas, conforme explicitam Franco (2008), Alves e Silva (1992), entre outros, contribuíram para a compreensão das ideias pensadas e comunicadas pelos supervisores de ensino a respeito das tensões vivenciadas em suas diferentes ações na supervisão de ensino.

Com base nessas considerações iniciais, este estudo se estrutura em quatro Capítulos, que descrevemos a seguir.

O Capítulo I - *A Supervisão de Ensino no Sistema Público Estadual Paulista frente ao cenário brasileiro: identificando suas marcas profissionais* – apresenta uma

captura histórica, bibliográfica e documental do Império até os anos atuais. Ao desenvolver uma *perspectiva histórica*, levanta aspectos histórico-sociais e políticos, que estruturam a ação supervisora no sistema público estadual paulista frente ao cenário brasileiro, situando, assim, os limites estruturais e conjunturais, que reforçam questões de ordem burocrática e cartorial.

O Capítulo II – *Interlocuções necessárias: os referenciais teóricos em questão* – aborda os constructos teórico-metodológicos, conforme Moscovici (1978, 1985, 2003, 2010, 2012), Bourdieu (1979, 1983, 1994, 1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2011), Blin (1997), Dubar (1997, 2003, 2006, 2012), entre outros autores, desenvolvendo uma *perspectiva psicossocial*. Desse modo pretende-se identificar representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS a respeito de sua ação e constituição identitária frente às tensões entre a instrumentalização e a humanização.

O Capítulo III – *Dos caminhos metodológicos* – apresenta, *primeiro*, as opções por uma pesquisa qualitativa, definindo aspectos historiográficos, documentais e bibliográficos; *segundo*, o cenário da pesquisa, situando os sistemas municipais de ensino da RMBS e as relações com a ação supervisora; *terceiro*, as etapas da pesquisa, percorrendo sobre os procedimentos metodológicos; e, por *último*, destaca os elementos, que fazem parte da análise de todo o material coletado, a fim de situar as dimensões de análise, as categorias e unidades de sentidos, para organização e tratamento das representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre sua ação supervisora e as tensões vivenciadas.

E o Capítulo IV – *Da análise aos resultados: representações sociais e profissionais dos Supervisores de Ensino sobre as tensões vivenciadas em suas ações supervisoras* - fará a análise e interpretação dos dados, discutindo os resultados. Por meio das abordagens *dimensional* (MOSCOVICI, 1978, 2005, 2012) e *relacional* (BOURDIEU, 1994, 1996a, 1996b, 1997a, 1998a, 1998b, 2011), foram desveladas questões em torno da identidade social e profissional (DUBAR, 1997, 2003, 2006, 2012), das representações profissionais (BLIN, 1997), caracterizando, assim, o *habitus profissional* (ABDALLA, 2006, 2008, 2017a) do supervisor de ensino.

As *Considerações Finais* pretendem destacar *elementos representacionais*, analisados anteriormente, a fim de estabelecer as principais relações entre a fundamentação teórico-metodológica apresentada e os resultados a respeito das tensões entre a instrumentalização e a humanização vivenciadas pelos supervisores de ensino.

Neste sentido, lembramo-nos do pensamento de Moscovici (2005, p. 37), registrado na epígrafe inicial deste trabalho, quando enfatiza que as representações, “partilhadas” por todos nós, “penetram” e nos “influenciam a mente”, porque “[...] elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. Diante dessas reflexões, procuramos, sobretudo, discutir os elementos representacionais revelados pelas diferentes narrativas dos sujeitos de pesquisa, para repensar possibilidades e limites para uma ação supervisora mais *humanizadora*⁴ apesar desses tempos tão difíceis.

⁴ Humanização/desumanização: É a própria natureza *humana* em seu modo de existir na história – por implicar um constante autofazer-se no mundo – que, no entender de Freire, conforme nota explicativa constante no Apêndice XXV, caracteriza nossa vocação pela luta a favor da *humanização*. Frente às realidades históricas de *desumanização* de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por *humanização* funda-se, antropológicamente e eticamente, no processo de construção desse *ser inconcluso*, que busca recuperar sua humanidade ou superar as situações-limite para realizar seu próprio *ser mais*.

CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO DE ENSINO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL PAULISTA FRENTE AO CENÁRIO BRASILEIRO: IDENTIFICANDO SUAS MARCAS PROFISSIONAIS

O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos. (SÁ, 1995, p. 37)

O presente Capítulo tem por *objetivo* desvelar as marcas profissionais da supervisão de ensino numa perspectiva *histórica*, que levanta aspectos histórico-sociais e políticos na estruturação da ação supervisora no sistema público estadual paulista, situando os limites estruturais e conjunturais, que reforçam questões de ordem burocrática e cartorial. Destarte, trataremos, aqui, dos seguintes aspectos: das reminiscências e marcas da supervisão de ensino; da ação supervisora na atualidade brasileira: das mudanças e marcas profissionais da Primeira República aos dias atuais.

O supervisor de ensino, no âmbito das Secretarias de Educação (SEDUCs) da RMBS, é protagonista precípua e arbitra o imbricamento entre o ato de ensinar e aprender, contribuindo tal como os professores, na articulação da díade: *ensino e aprendizagem*. Em tempos passados, a supervisão de ensino (PRZYBYLSKI, 1982; SOUZA ALVES; GUEDES DUARTE, 2012) era entretecida na inspeção, em que os supervisores de ensino exerciam a fiscalização e o controle sobre a docência.

Desse modo, o supervisor de ensino é o profissional com potencial para imbricar episódios de estudos e reflexões sobre o fazer pedagógico, concorrendo para uma ação participativa dos atores da trama educacional. O que implica, ainda, em parceria com a Escola, com o escopo de cooperar e incentivar um trabalho coletivo em desenvolvimento de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Entretanto, ao traçar uma perspectiva histórica da supervisão de ensino, observamos uma outra tendência, que ainda permanece nos dias de hoje. Tendência esta, voltada para o caráter cartorial da supervisão, como veremos a seguir.

1.1 Reminiscências e Marcas

A supervisão emergiu da Revolução Industrial, por conta de uma produção planejada em um tempo, que exigia o controle do mundo do trabalho e sua qualidade. Assim, a supervisão surgiu com o escopo de atuar como sentinela na vigilância e no controle dos profissionais na linha de produção, cabendo a esta o planejamento, o comando e o controle (LIMA, 2001).

Com a vinda dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, por conta das atividades educativas, a supervisão educacional consolidou-se, enquanto mantenedora da ideologia dominante; porém, o sistema de ensino no Brasil não foi implementado, face à expulsão dos jesuítas (SAVIANI, 2002, 2005, 2007).

No século XIX, por conta do método de *ensino mútuo*⁵ adotado, o professor acumulava a dupla atividade profissional: a *docência* e a *supervisão* (CHEDE, 2014). Pelo aligeiramento dos conhecimentos técnicos, a proposta de criação de escolas não atingiu a sua finalidade.

Em 1834, no 2º período da Regência Trina Permanente de Francisco de Lima e Silva e João Bráulio Muniz, as províncias assumiram a regulação das instruções primária e secundária e, nesse desfecho, o inspetor escolar (CHEDE, 2014) tinha, por incumbência, checar o funcionamento das escolas, precário à época; além de fiscalizar as tarefas do professor.

Nos idos de 1841, ainda no Período Imperial, a ação supervisora teve como meta precípua o desempenho da escola; contudo, a atividade em questão desconsiderava a formação de seus trabalhadores e as relações construídas no interior da escola. Essa

⁵Para os pesquisadores em educação precisar, historicamente, a concepção de “**ensino mútuo**” é tarefa difícil. Todavia, é consensual entre os historiadores da educação que a utilização desse método, no Brasil, quando foi recomendado para a Instrução Pública, por meio da Lei de 1827, não consistia uma novidade pedagógica. Reconhece-se que seu uso vem de longa duração e que, em diferentes períodos, já se praticava essa modalidade de ensino. É comum encontrarmos, nas considerações historiográficas, afirmações que judeus e gregos, na Antiguidade, já o utilizavam. Posteriormente, nomes como Comênius (1592/1670) e La Salle (1651/1718), também, o empregavam ou o aconselhavam. O principal elemento, que definia e caracterizava o “Método Mútuo”, era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comênius ensina como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos, fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem, que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno, tendo a observação e o julgamento como base.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_mutuo.htm.

lógica, aportada no monitoramento, na vigilância e na padronização do conhecimento, manteve-se por trinta anos (LIMA, 2001).

De 1925 a 1930, nos governos de Artur Bernardes (1922-1926), do Partido Republicano Mineiro (PRM), e Washington Luís (1926-1930), do Partido Republicano Paulista (PRP), a supervisão de ensino, nas organizações educacionais brasileiras, foi adaptada às novas demandas sociais, em que o supervisor buscou uma liderança cooperativa, valorizando os processos grupais na tomada das decisões. Em 1930, a supervisão passou por processos de vicissitudes, em que a ação, iminentemente fiscalizadora, assumiu um perfil de supervisão educacional por conta da Reforma Francisco de Campos, em que esse profissional acompanhou o aspecto organizacional e pedagógico do ensino secundário (LIMA, 2001).

A partir de 1942, no governo de Getúlio Vargas, a ação supervisora agregou a orientação pedagógica à sua prática. E, face ao acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, no interregno dos anos 50 e 60, o supervisor escolar passou a exercer estritamente o controle e a inspeção com o objetivo de consolidar uma política desenvolvimentista na promoção da transformação social. Assim, o objetivo era o de treinar os docentes a fim de confirmar a articulação de uma proposta pedagógica nos moldes norte-americanos. Nessa lógica, o supervisor atuava diretamente na organização escolar, interferindo no ensino, aprendizagem e avaliação, fundamentando-se na ordem, na disciplina e hierarquia (LIMA, 2001).

Nos anos de 68 e 69, no governo do Marechal Artur da Costa e Silva, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), o curso de Pedagogia foi reformulado, viabilizando a especialização do educador em uma função. Foram criadas as habilitações de administração, inspeção, supervisão e orientação (BRASIL, 1971). Esse período, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), foi caracterizado em nosso país por uma ditadura militar. Tal contexto concorreu para que os profissionais, que atuavam na administração, inspeção, supervisão e orientação, exercessem suas atividades laborativas, com tendência acentuada na fiscalização do trabalho docente (CHEDE, 2014).

O movimento crítico da educação imprimiu reflexões acerca da situação educacional brasileira, nos anos 80 (SAVIANI, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009), nos governos de João Baptista de Oliveira Figueiredo, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), e, a partir de 1980, do Partido Democrático Social (PDS), e de José Sarney de Araújo Costa, do Partido do Movimento Democrático

Brasileiro (PMDB). Destarte, esperava-se do supervisor de ensino soluções na resolução dos problemas educacionais; além do alcance dos objetivos educacionais propostos.

Desde as décadas de 80 e 90 (SAVIANI, 2001, 2005, 2007, 2008a, 2008b) e com o advento do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a ação supervisora passou a preocupar-se com a construção dos conhecimentos e não apenas com a transmissão destes, propiciando, assim, a criação de ambientes que favorecessem as aprendizagens significativas.

A ação supervisora, nesse contexto, passou a aportar-se no assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação. Nessa (re) configuração, o supervisor de ensino percebe-se como agente de mudanças e transformações no âmbito da comunidade escolar, conforme indicam Medina (2002), Ferreira (2007), Souza Alves e Guedes Duarte (2012).

1.2 Ação Supervisora: mudanças e marcas profissionais

Na atualidade, o supervisor de ensino, é o profissional que faz a intermediação das novas propostas curriculares na perspectiva das mudanças: uma força impulsionadora, mediando as ações dos professores, alunos e demais agentes da educação (SOUZA ALVES; GUEDES DUARTE, 2012). A intenção é a de interpretar a realidade escolar e as suas necessidades, relacionando a teoria da ação supervisora à realidade escolar.

Consideramos que a formação continuada dos professores é uma tarefa complexa, para a supervisão, pois projeta o espaço de criação conjunta, em que o supervisor exerce o protagonismo, em um trabalho articulado (e de muitas mãos), tecendo conhecimentos e produzindo as necessárias mudanças. Enfim, em tempos tão trabalhosos e sob a lente do presente estudo, o supervisor é aquele profissional com bom senso para lidar com pessoas e suas subjetividades, algumas vezes cristalizadas.

Assim, é conveniente pensar em uma supervisão de ensino, de um modo geral, que agregue às suas atribuições uma prática administrativo-pedagógica qualificada, compromissada com a transformação social; e, sobretudo, com a formação integral dos sujeitos.

Na sequência, faremos algumas incursões na história da supervisão de ensino do sistema público estadual paulista, objetivando capturar as principais marcas históricas

dessa atividade profissional; bem como a construção do perfil profissional no decurso dos tempos.

Tendo em vista essas considerações, serão tratados, neste sentido, os seguintes aspectos: os limites estruturais e conjunturais da inspeção escolar, que ocorreu de 1835 a 1889; as nuances da inspeção escolar na Primeira República (1889 a 1930); o controle do trabalho desenvolvido pelos inspetores escolares, ainda na Segunda República (1930 a 1934); uma maior participação dos inspetores escolares na implementação da política educacional da Terceira República ou Estado Novo (1937-1945); e a permanência, na Quarta República (1945-1964), das funções normativas da inspeção escolar no sentido da fiscalização e do controle. E, por último, traçaremos os principais aspectos da supervisão a partir do Golpe Civil-Militar (1964) até os dias de hoje.

1.2.1 A Inspeção Escolar: de 1835 a 1889

A história da supervisão de ensino tem suas marcas na construção de identidade da supervisão de ensino do sistema público estadual paulista. Trata-se de um perfil profissional arraigado no controle, na fiscalização e reprodução do sistema social capitalista. Ferini (2008) vislumbra a crise na identidade profissional do supervisor decorrente de quatro fatores, a saber:

- a) A estrutura legal que organiza a supervisão, com um vasto arcabouço legal, inexecutável na prática;
- b) O desconhecimento da trajetória histórica que constituiu a supervisão;
- c) A presença da matriz dualista que separa o administrativo e o pedagógico no exercício da ação;
- d) A diversidade de mitos tipológicos que caracterizam a supervisão e seus agentes na construção de uma identidade. (FERINI, 2008, p.15)

As marcas identitárias dos supervisores de ensino, profissionais da carreira do magistério no sistema de ensino público do Estado de São Paulo, nos documentos perscrutados, articulam-se com os antigos agentes do governo alcunhados de inspetores, responsáveis pela fiscalização das escolas públicas e privadas, e que fizeram, portanto, a inspeção escolar.

A inspeção escolar, no período de 1835 a 1897 (do Império a Primeira República), preocupou-se com a manutenção da ordem social, com ações articuladas de controle e reprodução, por um ordenamento legal positivista, que regulamentava a inspeção.

No Brasil-Império e primeiros anos de República, à guisa do aporte legal da Província de São Paulo, inúmeros dispositivos legais foram sancionados a fim de disciplinar a constituição da inspeção escolar. Esta opção justifica-se pela marca histórica caracterizada por mudanças sociais e políticas da época, que demandaram uma nova estruturação burocrática de comando em substituição à lusitana.

Nessa direção, Ananias (2010) destacou que a educação passou a compor a pauta das discussões. Assim, pela educação, era necessário constituir uma nova elite burocrática, garantindo a instrução primária à população branca e livre; uma vez que a instrução era vista como a grande responsável por trazer a modernidade à sociedade.

Na província de São Paulo, os dispositivos legais investigados salientaram o *inspetor escolar*, durante o Império, na lógica burocrática de estruturação da instrução pública para a formação do Estado-Nação.

A educação escolar se tornava mais geral na imposição de uma língua de instrução, de uma cultura e nacionalidade. Por conseguinte, Valle (1997, *apud* SANFELICE, 2008) assinala que os governos das nações fizeram uso da educação para obrigar os camponeses e estrangeiros a absorverem os novos códigos pela manipulação, alijamento e exclusão. O Brasil, em função do retroexposto, não se tornou multinacional, porém assimilou os estrangeiros na própria nação.

A inspeção escolar à época foi definida como uma função de controle, fiscalização, orientação, administração, interlocução com a comunidade, assessoria, avaliação e de proposição de políticas públicas, ligada à organização e estruturação da instrução pública. Era desenvolvida por agentes denominados “inspetores”, na condição de leigos, os quais estavam a serviço do poder público; ou seja, do próprio aparelho do Estado. E, por relacionar-se diretamente com a organização da instrução pública, a inspeção era desenvolvida tanto em escolas públicas quanto privadas.

Desde o período do Império, conforme o que foi disseminado no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, de 1907 a 1908⁶”, os relatórios apresentados pela inspeção nos ajudam a analisar as influências econômicas, políticas, sociais e culturais, que determinaram a educação escolar nos diferentes momentos históricos.

⁶Publicação organizada pela inspetoria geral do ensino por ordem do governo do estado de São Paulo 1907-1908. Um exemplar físico deste Anuário encontra-se na Faculdade de Educação da USP, no Centro de Memória da Educação.
Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96644>.

Essa breve incursão teve como referência as produções declaradas no “Codigo de instrucção publica (1857)”⁷ e no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908)”⁸; assim como em legislações decorrentes desses documentos.

Com o Ato Adicional à Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), verificamos, por Ananias (2004), a criação das Assembleias Legislativas com legitimidade para legislar. Ocorre que os poderes das províncias eram prejudicados face à autonomia do Imperador de nomear seus presidentes, dando origem à chamada centralização política.

A província de São Paulo sancionou uma série de dispositivos legais, que regulamentou a instrução pública, e, conseqüentemente, a atuação dos inspetores escolares, em virtude das implicações do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834).

Sobre a inspeção escolar na “Instrucção Pública”, de São Paulo, destacamos o “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”⁸. Essa referência, apesar da data de publicização, é de cabal importância na construção das marcas identitárias do supervisor de ensino. Na sequência, apresentaremos um texto que, segundo informações colhidas, foi escrito por João Lourenço Rodrigues, após assumir a “Inspectoria Geral da Instrucção Publica”, no interregno, de 1835 a 1897 (do Império a Primeira República), e que organizou um balanço crítico a respeito das reformas políticas, que envolveram a inspeção escolar, com suas limitações e reais necessidades e possibilidades de atuação. Assim, vejamos o que registramos documentos⁹:

⁷Projeto do “Codigo de instrucção publica”, da Província de São Paulo, datado de 1857. O referido diploma normativo foi organizado por uma comissão nomeada pelo governo, conforme disposição do art. 30 da Lei Provincial nº 30, de 10/5/1854. Fizeram parte da Comissão os senhores Dr. Antonio Joaquim Ribas, Dr. João Dabney de Arellar Brotero e Diogo de Mendonça Pinto, que dataram o documento em 15/1/1855. Contudo, o governo somente foi autorizado a colocar em execução o mencionado “Codigo de instrucção publica” com a Lei Provincial nº 47, de 7/5/1857, art. 23; todavia, não o fez.

⁸João Lourenço Rodrigues, como Inspector Geral da Instrucção Pública – 1907-1909, organizou a edição do “Anuario de Ensino no Estado de São Paulo 1907-1908”, com a finalidade de representar o estado de São Paulo na grande exposição Nacional do Rio de Janeiro (ANTUNHA, 1976, p. 71-72). A edição do primeiro “Anuário do Ensino” exigiu um grande investimento na medida em que se propôs a organizar um pequeno histórico de todos os grupos escolares, da escola Normal da Capital, das Escolas Normais Complementares e das escolas-anexas, com o intuito de divulgar a obra da instituição pública paulista: símbolo da pujança do estado. Tal experiência pessoal possibilitou a Rodrigues incorporar não só os procedimentos referentes à criação, organização, seleção e descrição de documentos governamentais, mas, sobretudo, a perspectiva da estrutura hierárquica do Estado. Não se pode desconsiderar que o “Anuário de Ensino” e o conjunto de procedimentos que lhe dão suporte “[...] foram criados pelo Estado, para servir o estado, como parte da cultura organizacional do Estado” (COOK, 1998, p. 133, *apud* SILVA, Ilíada Pires da, s/d). Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo: enfrentando algumas questões. s/l. s/d. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/280.pdf>>. Acesso em: 1/12/2016.

⁹ Os documentos, aqui apresentados, estão de acordo com as normas ortográficas das respectivas épocas.

Tratava-se de assentar base para uma reforma, e eu me julguei, por isso, obrigado a uma consulta ao passado, para conhecer as principais medidas legislativas postas em execução, bem como os seus resultados praticos. O inventario das leis decretadas, a apreciação cuidadosa dos seus efeitos, das modificações que se deram sob a pressão de cada época fornece – ninguém contesta - o mais seguro critério para nos apoderarmos do significado da legislação contemporanea.

[...]

Na organização do apanhado que segue, eu me servi dos relatorios de alguns presidentes da ex-provincia e sobretudo dos relatorios de diversos inspectores da instrucção publica, dos quaes o primeiro foi impresso em 1852. Esses documentos officiaes foram por mim encontrados na Repartição de Estatistica do Archivo do Estado, e postos gentilmente à minha disposição por seu operoso diretor Ilm. Sr. Dr. Adolpho Botelho de A. Sampaio. Explicados os intuitos desta excavação histórica, entremos em assumpto... (*apud* “Anuario do ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 14/X).

João Lourenço Rodrigues (1907-1909) destaca as características essenciais, que, a nosso ver, nortearam as práticas de inspeção escolar, quais sejam: o conhecimento histórico, como propulsor da prática e de sua relação com a teoria; uma postura investigativa diante da realidade; e a valorização da fonte histórica, e, por consequência, de seu arquivo.

O inspetor torna-se, assim, um agente político, impregnado das influências da Primeira República, formado na Escola Normal da Capital, é o herdeiro e continuador das reformas entretecidas em 1890.

O primeiro período (apresentado no “Anuario”), no interregno de 1835 a 1846, caracterizou-se pela ausência de um centro diretivo e de inspeção na instrução pública. Para Diogo de Mendonça Pinto¹⁰, “Inspector Geral da Instrucção Publica”, em seu Relatório, de 1852, no Império, destaca que: “crearam-se muitas cadeiras e tomaram-se algumas providencias, sempre, porém, determinadas pelas necessidades do dia, nada que se parecesse com systema” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p.15) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Destacamos, também, a Lei nº 34, de 16 de março de 1846 (SÃO PAULO, 1846), que regulamentou a Instrução Primária. Nela, são salientados: o “programa das escolas”, o “ensino privado”, o “provimento escolar” via concurso, a “inspecção

¹⁰ Inspector Geral da Instrução Pública, no período de 1851 a 1872. Diogo Mendonça Pinto possuía “sólida formação jurídica e iluminista e experiência como delegado e juiz, que na época, eram credenciais para exercer a tarefa de uniformizar e fiscalizar a instrução pública e privada. [...] Cabia aos inspectores dar unidade aos modelos de organização das aulas e aos métodos de ensino. ‘Eles foram os primeiros gestores escolares do país’, diz Maria Lucia Spedo Hilsdorf, da Universidade de São Paulo”. In: O primeiro inspetor. Gustavo Heidrich. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/primeiro-inspetor-448798.shtml> > acesso em 01/12/2013.

escolar” e a “formação de professores pela escola normal na Capital da Província”. São esses os caracteres da inspeção escolar à luz da referida Lei:

Art. 25. – Haverá em cada povoação, onde houver escola publica ou particular, uma comissão composta de tres cidadãos residentes no logar, um nomeado pelo governo e dois pela Camara Municipal, sendo um sacerdote, o qual poderá ser o parochio.

A esta comissão compete:

§ 1º - Inspeccionar as escolas publicas e particulares, fazendo ao menos uma visita mensal;

§ 3º – Examinar a salubridade da escola e bem assim a maneira por que é executado o programa e cumprido o regulamento.

§ 4º - Enviar trimestralmente ao governo uma informação circunstanciada das escolas;

§ 5º – Assistir aos exames annuaes;

§ 7º – Exigir esclarecimentos e um mappa annual do movimento escolar;

§ 8º– Attestar o exercicio dos professores.

Art. 28 – As comissões inspectoras poderão deliberar reunidos dois membros, quando o 3º esteja impedido; e o que for nomeado pelo governo terá a seu cargo todos os papeis relativos à incumbencia delas, e em seu nome dirigirá a correspondencia. (SÃO PAULO, 1846)

As competências das comissões, de maneira geral, correspondiam a tarefas, que já constavam do “Codigo de instruccção publica” (SÃO PAULO, 1857), para os inspetores. A atuação conjunta de três membros indicados, de diferentes esferas de poder, poderia ser considerada uma inovação. Entretanto, a iniciativa não surtiu efeito; ao contrário, dado ao seu insucesso, nova lei foi editada: a Lei nº 24, de 2 de junho de 1850 (SÃO PAULO, 1850), que deu poderes ao governo para alterar o modelo de inspeção.

Para Diogo de Mendonça Pinto (1852): “Em certas circumstancias, a responsabilidade repartida não se enfraquece, annula-se, e uma reunião de homens ostenta incurias no serviço publico a que um só não se afoita” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 18/XIV) (SÃO PAULO, 1907-1908).

No período de 1851 a 1868, com amparo na Lei nº 24/1850 (SÃO PAULO, 1850), o Regulamento, de 8 de novembro de 1851, é elaborado com vistas a rever o modelo de inspeção em virtude dos problemas derivados da inspeção por comissão.

Dentre os problemas, destaca-se a forma de composição das comissões, em que apenas um membro era por indicação do governo. Isso impunha dificuldade ao pensamento e ação uniformizados de acordo com as ideias do governo. Afirmava Dr.

José Thomáz Nabuco de Araújo¹¹ do Partido Conservador, Presidente da Província, ao tratar da reforma em texto enviado à Assembleia Provincial: “A experiência faz sentir que as pessoas Moraes não são as mais próprias para administrar: falta-lhes a unidade de pensamento na deliberação, a actividade e a promptidão na acção” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908”, s.d., p. 18/XIV) (SÃO PAULO, 1907-1908). Desse modo:

Sobreleva que a organização dessas commissões inspectoras era essencialmente viciosa, porque o governo não podia inspirar-lhes o pensamento, visto como só um dos seus membros era de nomeação d'elle. De origem diversa, independentes, eram o mais das vezes rivais: dahi a hostilidade ou a inercia que embargavam a fiscalisação. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 18/XIV). (SÃO PAULO, 1907-1908)

A inspeção incorporava a atividade do governo, sendo reproduzida nos espaços de atuação. Além da idoneidade, os inspetores deveriam apresentar o perfil para o desempenho da atividade profissional e, nesta função, reeditar as ideias do governo provincial, sendo o mais factível, nesta atividade, a indicação direta. Desse modo, a hegemonia ideológica, no século XIX, no Brasil, tinha por mote a dominação do território, pelo enfraquecimento do poder das localidades e consequente emburguesamento das elites, por conta das mudanças de mentalidade, voltadas aos interesses agrários (GUNN, 2005).

A experiência da época, de uma inspeção coletiva com três membros, aponta para as dificuldades desses inspetores se reunirem e, por conseguinte, de realizarem os trabalhos de fiscalização. Nabuco de Araújo, que governou a província de São Paulo, de 1851 e 1852, divulga a necessidade de inspetores indicados pelo governo e de sua confiança: pessoas físicas e, ao mesmo tempo, capazes de executar o trabalho (“Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 20/XVI) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Consolida-se, no decurso da construção do modelo de inspeção, o Regulamento, de 8 de novembro de 1851, que propõe, em termos gerais, com relação à inspeção: o *Inspector Geral*, com abrangência em toda a Província e a tarefa de centralizar e

¹¹José Thomaz Nabuco de Araújo, jurista, formado pelo curso de Direito em Olinda e sempre vinculado ao Partido Conservador. Biografia escrita por seu filho Joaquim Nabuco mostra a vida do advogado, jornalista, juiz e administrador público com atuação expressiva nas grandes reformas da abolição do tráfico internacional de escravos, da lei das terras, dentre outras reformas na década de 1850. Foi o 20º Presidente e governou a província de São Paulo entre 1851 e 1852, durante o governo imperial do ministro Eusébio de Queiroz. Também, foi ministro da Justiça no Gabinete de Paraná (1853-1856); gabinete de Abaeté-Salles Torres-Homem (1858) e do Márquez de Olinda (1865-1866) (GUNN, 2005).

uniformizar o trabalho dos inspetores, inspecionar e fiscalizar a instrução pública, além de outras atribuições¹²; o *Inspector de Districto*, com as mesmas atribuições das antigas Comissões de Inspectores; e um *Conselho de Instrução* (órgão consultivo); além de auxiliares do governo (de Vicente Pires da Mota, do Partido Conservador) na direção do ensino público. Assim:

Da leitura attenta desses documentos officiaes se depreheende, sem grande esforço, que o systema de inspecção individual estabelecido pelo Regulamento de 1851, posto apresentasse vantagens ao da inspecção colletiva, não era tambem escoimado de imperfeições, deixando ao contrario muito a desejar. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 20/XVI). (SÃO PAULO, 1907-1908)

Nessa lógica, pontos de tensão se configuraram na construção do modelo de inspeção, a saber: inexistência de profissional habilitado, contrapartida financeira e falta de zelo. O desempenho da inspeção necessitava, assim, do conhecimento do trabalho.

Outra questão, não menos importante, diz respeito às viagens longas aos distritos¹³, suscitando gastos e, por vezes, comprometendo o próprio trabalho desses agentes. A ausência da contrapartida financeira, combinada aos outros fatores, poderia apresentar como consequência a falta de zelo no desempenho das atividades funcionais.

Diante das dificuldades, já apresentadas, para encontrar pessoas com conhecimentos técnicos, e, mais que isso, que quisessem atuar, sem retribuição, não tendo reconhecimento pelo trabalho, recorreu-se à política para o preenchimento dos cargos. O que inverteu a lógica e solapou a inspeção, conforme Relatório do Dr. Arthur Guimarães (1885)¹⁴, pois:

O systema de inspecção individual gratuita tem a experiencia de largos annos que o condemna a prescripção. Raras vezes comprehendida frouxa, em muitos casos, em geral descurada, tal tem sido a historia dessa inspecção,

¹² Para maiores detalhamentos das atribuições do Inspector Geral da Província, de acordo com o Regulamento, de 8 de novembro de 1851, ver “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 20/XVI.

¹³ Lembremo-nos das dificuldades de deslocamento nesta época: estradas precárias, transporte com mulas, charretes. A primeira Ferrovia, São Paulo Railway, data de 1867, e ligava Santos a Jundiaí. Desta, decorreram outras Companhias: Ituana, Sorocabana e Mogiana, conhecidas como cata-cafés por seguirem a rota das plantações de café. Apenas, na década de 1890, que ocorre um planejamento, para que plantações, em zonas remotas, fossem favorecidas pelo aparato tecnológico das ferrovias (CAMPOS, 2012).

¹⁴ Governantes da Província de São Paulo à época: José Luís de Almeida (de 4 de setembro de 1884 a 18 de maio de 1885), do Partido Liberal; Francisco Antônio de Sousa Queirós Filho (de 18 de maio de 1885 a 2 de setembro de 1885), do Partido Conservador; Elias Antônio Pacheco Chaves (de 2 de setembro de 1885 a 19 de outubro de 1885), do Partido Conservador; João Alfredo Correia de Oliveira (de 19 de outubro de 1885 a 26 de abril de 1886), do Partido Conservador.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_de_São_Paulo.

pela impossibilidade de tornar-se efectiva a mínima parte de responsabilidade. É um favor que se pede à porta do cidadão, não em nome da Instrução – seria difícil, em nossos hábitos sociaes, achar-lhe dedicações – mas em nome da política. Então a Instrução offerece um meio ao serviço da política, e assim desvia-se fatalmente dos seus intuitos. (*apud* Nota I, “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 24/XX). (SÃO PAULO, 1907-1908)

Por ter sido tecida por conluios politiqueiros, a inspeção escolar, nesse interregno, subverteu o compromisso precípua com a instrução. Os comissionados, afinados com o ideário do governo, não eram conhecedores e, muito menos, comprometidos com a Instrução Pública.

De 1868 a 1874, a inspeção escolar caminhou para uma espécie de ocaso, de acordo com a tendência exposta, na Resenha Histórica sobre a inspeção, no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908” (SÃO PAULO, 1907-1908). Com isso, passou a ser exercida, cumulativamente, por *Inspectores de Districtos* e *Presidentes das Camaras Municipais*, conforme estabelecido na Lei nº 54, 15/4/1868 (SÃO PAULO, 1868).

Observou-se, também, no decurso da história e nos diferentes governos, uma forte tendência às descontinuidades: as experiências anteriores não eram levadas em consideração face às vicissitudes dos programas impostos.

Uma nova reforma dá início ao período de 1874 a 1892, com a obrigatoriedade do ensino primário, conforme a Lei, de 22 de maio de 1874, a Assembleia Provincial, e, de acordo com o Relatório de 1874, elaborado por Dr. Francisco Aurelio (*apud* Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, s.d., p. 27/XXIII) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Para a inspeção, é instituído o *Conselho de Instrucção Publica*, com a seguinte composição: *Inspector Literario do Districto*; *Presidente da Câmara* e um *membro* (e seu substituto), indicado pelo Presidente da Província. O Relatório, de 1874 (Pré-República), revela que: “O systema de inspecção colletiva deve garantir a effectividade da instrucção publica, pois, dando logar a divisão de trabalho, póde desenvolver uma acção mais incessante e activa. Com elle devem renascer a vida e a animação nas escolas” (*apud* Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, p. 27/XXIII) (SÃO PAULO, 1907-1908).

As boas expectativas com relação à inspeção coletiva, no ano seguinte, esvaziaram-se. E, de acordo com o Dr. Francisco Aurélio, conforme Relatório de 1874: “A maior parte dos Conselhos, ou nada fizeram, ou limitaram-se a solicitar medidas fora

da alçada da Inspectoria Geral e do proprio Presidente da Provincia” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 27/XXIII) (SÃO PAULO, 1907-1908).

A nova reforma aconteceu na *instrucção publica*, sem, entretanto, alterar o modelo de inspeção coletiva, contemplado em legislação anterior¹⁵. A estruturação da inspeção, em torno de um trabalho coletivo, parecia possuir mais opositores do que defensores. Por exemplo, o Dr. Arthur Cesar Guimarães, em 1885, declara não referendar o trabalho coletivo para melhorias na direção do ensino, ou por considerar um mal a divisão dos trabalhos, ou pela dificuldade em encontrar cidadãos dispostos a cooperar com a coletividade¹⁶. Destarte, defendeu-se uma visão de inspeção escolar, estruturada no controle e na responsabilização, permeada por observação, fiscalização e controle dos agentes da prática.

Em 6 de abril de 1887, no governo de Antônio de Queirós Teles, do Partido Conservador, foi sancionada a Lei nº 81/1887 (SÃO PAULO, 1887), que trouxe novas normas para constituição dos Conselhos Municipais, mantendo sua forma coletiva: Conselho de Ensino, contendo dois membros eleitos pela Câmara e um nomeado pelo Presidente da Província. Algumas críticas foram evidenciadas no Documento oficial, com pronunciamento do Dr. Vicente de Azevedo, Presidente da Província (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, 1889, p. 27/XXIII), conforme registrado a seguir:

Em verdade, os Conselhos Municipaes em que, parece, depositáveis tanta confiança, ou não se constituem, ou, constituídos, não se installam, sendo certo que os poucos que conseguem completar sua formação não têm estabilidade e cumprem deficientemente suas attribuições¹⁷. A criação de Conselhos de Instrucção, para superintenderem em tudo quanto se referir ao ensino nos municipios, seria idea feliz si em todos elles pudessemos contar, não já com pessoal sufficientemente habilitado, mas ao menos que, possuindo boa vontade, procurasse por todos os modos corresponder á confiança do governo¹⁸. (SÃO PAULO, 1907-1908, p. 27/XXIII)

¹⁵ Em ato de 2 de maio de 1885, o presidente da Província reformou a *Instrucção Publica*, propondo, entre outros: a criação do *Conselho Director de Instrucção*; Divisão da província em 12 districtos; criação de *Conselhos Municipaes*. Em 5/9/1885, novo ato suspende a execução dessa reforma.

¹⁶ A referência a outros Relatórios de autoridades da Província é constantemente encontrada, na Resenha Histórica, apresentada no início do “Anuario do Ensino do Estado de SÃO PAULO, 1907-1908”.

¹⁷ Mensagem enviada, em janeiro de 1888, à *Assemblea Provincial* pelo Conselheiro Francisco de Paula Rodrigues Alves, Presidente da Província (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 29/XXV).

¹⁸ Documento oficial com pronunciamento do Dr. Pedro Vicente de Azevedo, Presidente da Província, em 1889 (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 30/XXVI).

A Reforma, dos anos de 1874 a 1889, priorizou uma inspeção coletiva. Entretanto, esta resultou fracassada pela ineficiência (*apud* Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, s.d., p. 30/XXVI) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Em 1890, no governo de Prudente José de Moraes Barros, do Partido Republicano Paulista (PRP), Pós-República, o Decreto, de 12 de março de 1890, foi sancionado com o escopo de reformular as escolas normais, convertendo-as “[...] em escolas-modelo as antigas escolas anexas”, conforme “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908” (s.d., p. 30/XXVI) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Por outro lado, a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, trouxe novas diretrizes, ampliando a regulamentação normativa do Decreto editado em 1890. Em decorrência dessa Lei, a fiscalização e inspeção do ensino seriam praticadas, respectivamente, por: um *Conselho Superior*; um *Director Geral*; e trinta *Inspectores de Districto* propostos pelo Conselho Superior e nomeados pelo *Presidente do Estado* (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 32/XXVIII) (SÃO PAULO, 1907-1908).

As competências dos Inspectores de Districtos foram regulamentadas pelo Decreto, de 27 de novembro de 1893, no governo de Bernardino José de Campos Júnior do PRP, pautadas no *Codigo de Instrucção Publica* (SÃO PAULO, 1857)¹⁹. Nessa direção, cabe aos inspetores, conforme Documento oficial com pronunciamento do Dr. Pedro Vicente de Azevedo, Presidente da Provincia (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 30/XXVI), o que se segue:

Art. 27. [...]

§1º – Conhecer pessoalmente a aptidão dos Professores Públicos, e particulares, o estado e situação de todas as instituições de ensino, as ocorrências, e mudanças notáveis sobrevindas a Instrucção Publica: sendo sempre acessível a quem o procurar para obter esclarecimentos ou conselhos concernentes as suas funções.

§ 2º – Manter o regime das instituições publicas de ensino, o programma das particulares, e fazer observar n’ellas as leis, regulamentos, instrucções, decisões, e actos do Governo, e do Director Geral.

§ 3º – Procurar estabelecer a maior possível frequência de alumnos, a uniformidade do ensino, seu contínuo aperfeiçoamento, e o dos professores.

§ 4º – Velar no procedimento dos Sub-inspectores e professores Publicos, instruí-os, e acoroçoa-los no cumprimento dos seus deveres.

¹⁹A inspeção escolar caracteriza-se, no *Codigo de instrucção publica* (1857), pela atuação de agentes, apesar da existência de critérios de contratação, vinculados ao Governo, numa relação hierárquica bem definida junto ao Director Geral. Suas atribuições remetem-se tanto às instituições “públicas quanto às particulares”, e estão voltadas para uma fiscalização das “práticas administrativas e pedagógicas” das escolas e de seus diferentes agentes, envolvendo, além de aspectos profissionais, “aspectos morais de conduta”. Deve-se ressaltar o aspecto de assessoramento ao Director Geral, observando as práticas e, a partir delas, indicar proposições, de forma a estabelecer um canal de comunicação direto.

§ 5º – Inculcar aos paes de família a necessidade de mandarem seus filhos á eschola de primeira lettras, e dispor de meios adaptados a faze-los sentir a necessidade de se estender, e progredir a instrucção primária.

§ 6º – Participar as vagas das cadeiras, que se realizarem por ausência, ou falecimento dos Professores, e quaesquer acontecimentos importantes que reclamem prompta providencia.

§ 7º – Lembrar ao Director Geral quaesquer medidas uteis, que julgue precisas.

§ 8º – Nomear substitutos extraordinários na fórmula do Código, subjeitando a nomeação a definitiva aprovação do Director Geral, e nomear examinadores para elles, e deferir-lhes juramento.

§ 9º – Receber queixas e reclamações relativas a Instrucção Pública, e providenciar, ou solicitar as providencias que não couberem em suas atribuições.

§ 10 – Admoestar os Sub-inspectores, e Professores, e levar ao conhecimento do Director Geral os factos pelos quais possam ter incorrido em maior pena.

§ 11 – Decidir os conflictos, e questões que se suscitarem entre os Sub-inspectores e Professores, ou directores de casas de ensino publico ou privado subgeitando a decisão e aprovação do Director.

§ 12 – Julgar os recursos interpostos das decisões dos Sub-inspectores nos casos prescriptos por este Código.

§ 13 – Transmitir ao Director Geral com informação todos os officios, e petições relativos a este ramo de serviço dirigidos ao Governo, ou ao mesmo Director Geral, e prestar as informações que por estes lhes for exigida.

§ 14 – Receber os móveis e utensílios para uso das aulas, e escolas públicas, ou as quantias a esse fim destinadas, e dar-lhes a devida distribuição e applicação.

§ 15 – Abrir, numerar, rubricar, e encerrar os livros de matricula para todo o Círculo, ou qualquer outro que pelo Director Geral lhes for ordenado.

§ 16 – Agenciar donativos em beneficio da Instrucção Publica, especialmente para a construcção de edificios apropriados para as escholas na forma do Código.

Art. 28 – Também compete aos Inspectores dos Círculos Litterários propor ao Director geral:

§ 1º – Os Sub-inspectores.

§ 2º – Os examinadores que não tem de ser por elles nomeados.

§ 3º – A criação e supressão dos Districtos Litterarios.

§ 4º – As medidas de que tratam os §§ 3º, 4º, 6º, e 7º do art.3º, bem como qualquer alteração que a experiência mostrar nescessária no método do ensino, e regime das escolas. (SÃO PAULO, 1907-1908)

Observamos, na leitura do texto legal, no período da Pós-República, algumas características evidenciadas como: uniformidade absoluta; inexistência de espaços para as particularidades; alunos uniformizados; rudimentos da formação contínua; e ausência de escola para todos.

Na nomeação dos inspetores escolares, de acordo com o Art. 36, do Decreto de 27 de novembro de 1893 (SÃO PAULO, 1893), era condição *sine qua non* para o exercício da atividade profissional: ser professor diplomado pela Escola Normal e ter três anos de experiência no magistério.

No cotejamento dos resultados da última Reforma, dois pareceres são difundidos, de acordo com os documentos oficiais. O primeiro do Dr. João B. de Mello Peixoto, Secretário do Interior (1898), nos governos de Peixoto Gomide e Fernando

Prestes do PRP, na Pós-República, demonstra certo desapontamento no trabalho dos inspetores e da necessidade de melhoria do ensino. Verificou-se o número menor de inspetores para atuar junto às escolas, e estas eram, por vezes, abandonadas pelos alunos, seus mestres e pela própria estrutura do sistema.

Conforme o Relatório do Secretario do Interior (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 33/XXIX), eram essas as dificuldades a serem enfrentadas pelo inspetor:

Com effeito, isolado o inspector do centro de acção administrativa, longe do seu influxo immediato, muito adstricto ao meio local, onde tantos abusos se davam, era natural que seu zelo arrefecesse, deixando o deslizar na mesma corrente entorpecedora da tolerancia. Outras vezes, tentando reagir, sentia-se fraco e sem apoio diante dos interesses das influencias locaes. (SÃO PAULO, 1907-1908)

A política local e a distância do órgão central – organizador, normatizador e orientador – com porosidades no fluxo de comunicação, presentes em relação à fiscalização, enfraquece a inspeção, tornando os inspetores frágeis em suas ações e fadados ao insucesso. De um lado, o Relatório do Dr. Alfredo Pujol, Secretário do Interior (1896), analisa, de forma negativa, o impacto da reforma; e, por outro lado, aponta para um outro olhar a respeito da situação das escolas e da inspeção, conforme o que se segue:

Só tenho louvores para o zelo que revelaram, no exercicio de suas delicadas funcções, os inspectores literarios. O recenseamento escolar melhorou, os exames e festas escolares, geralmente impulsionados pela iniciativa dos inspectores, tiveram em muitos pontos do Estado bastante realce, attrahindo a attenção do publico e auxilio das Camaras Municipaes. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 33-34/XXIX-XXX). (SÃO PAULO, 1907-1908)

João Lourenço Araújo destacou que o período de 1892 a 1897 (Primeira República) gerou avanços na instrução paulista. Apontou para o aumento dos grupos escolares, a consolidação da legislação escolar e uma época de trabalho e entusiasmo pela educação. Com relação à inspeção, destacou o que segue:

No que diz respeito à inspecção escolar, elle confirmou definitivamente a superioridade, a plena efficacia da inspecção individual, com funcionarios habilitados para o magistério, tendo uma esfera de acção propria bem definida, retribuidos e, por isso mesmo, responsáveis, não podendo, além de tudo, dispersar sua actividade em misteres estranhos ao cargo (*apud*

“Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p.34/XXX).
(SÃO PAULO, 1907-1908)

Em relação ao critério de contratação de profissionais do magistério, a contrapartida financeira e “incentivos na corrente de emulação”, Lourenço Araujo entendeu, também, estarem resolvidos os problemas do insucesso da inspeção, apontados no Regulamento de 1851 (Pré-República). Conclui, afirmando que “o período de 92 a 97 mereceu o titulo de *periodo áureo* da instrução paulista” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p. 35/XXXI) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Uma nova reforma marca o último período de 1897 a 1906, e diz respeito à Lei de 26 de agosto de 1897 (SÃO PAULO, 1897), no governo de Campos Sales, do PRP, e ao Regulamento, de 11 de janeiro de 1898, no governo de Peixoto Gomide do PRP. O principal constructo é a extinção do Conselho Superior e das Inspetorias de Distritos. No lugar destes, criou-se uma *corporação tecnica do ensino*, composta pelo Inspetor Geral e mais dez Inspetores Auxiliares, com o objetivo de organizar e uniformizar o ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas.

Dentre os resultados colhidos na última reforma, podemos destacar: um fator positivo com a centralização dos inspetores escolares na capital, que gerou um maior afastamento das influências das políticas locais. E, como aspecto negativo: a falta de continuidade nas orientações dos inspetores, com a extinção dos distritos e a divisão **das ações** de inspeção e fiscalização, que tornou nula ou praticamente negativa a ação das Câmaras. Isso, também, comprometeu a organização uniforme do ensino pretendida pela reforma (SÃO PAULO, 1897).

Com a redução do número de inspetores e aumento das escolas, as condições de trabalho da inspeção pioraram, pois as visitas “ficaram reduzidas a uma simples verificação de dados estatísticos e visitas de mera formalidade, feitas quase sempre *à vol d’oiseau*” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908”, s.d., p.38/XXXIV) (SÃO PAULO, 1907-1908).

Do cotejamento inicial, depreendemos uma inspeção escolar coletiva e enfraquecida em uma definição clara da esfera de atuação. Observa-se, assim, uma formação aligeirada dos profissionais (inspetores) diante de uma intervenção profissional, que, em princípio, deveria ser mais refinada; ou seja, aprofundada.

A *inspeção escolar* – do Império aos primeiros anos da República (1835 a 1897) - pautou-se no *empirismo*, referenciado por um modelo norte-americano na estruturação do sistema²⁰.

Não basta evidentemente copiar: a questão é adaptar e não imitar servilmente. Para que as normas da administração escolar dos Estados Unidos fructifiquem no nosso Estado é necessário que ellas, depois de convenientemente estudadas e apprehendidas, sejam ajoeiradas num trabalho de adaptação cuidadosa, tendo em vista as condições próprias do nosso mecanismo escolar, as necessidades presentes do nosso meio e os ensinamentos do passado. (*apud* “*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908*”, s.d., p. 44/XLII). (SÃO PAULO, 1907-1908)

Assim, verificamos uma marca de inspeção que traz, em seu bojo, a lógica liberal de controle, da individualidade e competitividade. No decurso da história, a inspeção escolar organizou-se por comissões; porém, esse modelo não rompeu com o paradigma liberal e, nessa relação de trabalho, orbitava a vigilância entre os membros. E o modelo de inspeção individual foi o mais proeminente à época; sobretudo, o estímulo à adaptação de paradigmas à realidade escolar.

Na República, a administração escolar é impregnada dos constructos da administração de empresas, consolidando-se nos anos subsequentes, em ações fiscalizatórias e de vigilância (CHEDE, 2014).

Uma boa prática de inspeção era aquela vislumbrada com a articulação do conhecimento e do exercício no magistério. Entretanto, o governo exigia a formação fomentada pela Escola Normal ou a nomeação, que, para esta atividade, dava-se por indicação.

A autonomia, na tomada das decisões junto às escolas, acontecia sob o ordenamento legal da Província. As boas práticas de inspeção deveriam estar concatenadas aos ideários do governo, e as indicações, para a ocupação do cargo à época, eram de competência do governo da Província, sofrendo as ações e os efeitos das políticas locais. Mesmo, nesse contexto, os documentos produzidos no período apregoam críticas, em que cada inspetor se manifestava e formalizava pareceres.

Tais críticas eram evocadas de valores individuais e contextualizadas em momentos históricos. Assim, Chede (2014, p. 76) desvela que: “[...] ao mesmo tempo em que a fiscalização e aplicação do legal se impunham, as visitas com orientações de

²⁰ O modelo americano, referência para os primeiros anos de República, enfatizava o método de ensino, bem como o papel do Professor (MARQUEZ, 1967, p. 3-4).

melhoria da prática pedagógica constituíam-se em espaço de possibilidades de manifestações transformadoras”. E, com isso, continua a autora (2014, p. 76):

[...] cada inspetor, ao realizar seu trabalho, poderia em seu espaço desempenhar, ao mesmo tempo, atividades comprometidas com valores que contemplassem mudanças no sistema, na medida em que se garantia um acervo cultural mínimo à clientela escolar da época, sua frequência dentre outras, dentro dos limites estruturais e conjunturais.

Do Império (1835) à República (1897), verificamos que havia uma inspeção escolar preocupada em legitimar o pensamento e a ação do governo; além de estabelecer o controle e a ordem. Por esse ângulo, o inspetor escolar fazia a inspeção das escolas públicas e privadas, examinava a salubridade das escolas, articulava os relatórios trimestrais ao governo, atestava o exercício docente e fiscalizava o ensino.

A supervisão de ensino como função, no sistema paulista de ensino, incorpora características da inspeção escolar praticada na Primeira República (1889-1930), na Era Vargas ou Segunda República, na passagem de seu Governo Provisório (1930-1934) ao seu Governo Constitucional (1934-1937).

E, na sequência, faremos algumas incursões sobre a Terceira República (1937-1945) e a Quarta República (1945-1964), objetivando desvelar tais características.

1.2.2 A Primeira República: de 1889 a 1930

Período marcado pela reedição do coronelismo herdado do Império; porém, nessa fase, consolida-se a política do café com leite, assim descrita por Nagle (1976, p. 4-5):

A “política dos Estados” – de acordo com a denominação proposta pelo seu criador, o presidente Campos Sales, que firmou o princípio segundo o qual “o que pensam os Estados, pensa a União” – foi doutrinariamente justificada, de um lado, pela inexistência de organização partidária forte que concentrasse a autoridade e, de outro, pelas bases do regime republicano e federativo. É esta política a responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo, e sem a qual dificilmente seria evitada a “luta fratricida” no sistema. Solução arguta que daí por diante, até o término da Primeira República, transformou os Governadores dos Estados nos eleitores dos Presidentes da República, escolhidos por convenções onde as cartas estavam marcadas. E não tardou que a “política dos Estados” se transformasse na política de dois grandes Estados – Minas e São Paulo – que quase sempre se alternavam no exercício da Presidência da República.

O início da Primeira República foi marcado, então, por continuidade do período anterior, com ares de modernidade, e os processos de urbanização e industrialização sendo intensificados. As questões educacionais, à época, surgem com o escopo de distanciar-se do passado e aproximar-se do futuro, em que o ensinar não era suficiente: era preciso *saber ensinar*. Nessa perspectiva, pelas reflexões de Penteadó e Bezerra Neto (2010), apostou-se na escola e nas esperanças de transformação do passado de trevas em um novo tempo de progressos e um futuro alvissareiro.

Também, é preciso destacar que o sistema dual de ensino vinha se mantendo, desde o Império, conforme assinala Romanelli (2012), e dava mostras da organização social brasileira, em que as escolas secundárias, acadêmicas e superiores voltavam-se ao grupo hegemônico; e as escolas primárias e profissionais à classe trabalhadora.

A Reforma Sampaio Dória²¹, em 1920, nos governos de Altino Arantes Marques (1916-1920) e de Washington Luís Pereira de Sousa (1920-1924), ambos do PRP, e por garantir a instrução pública no Estado de São Paulo a uma minoria, alijando os demais, sofreu solução de continuidade, como anunciaram Penteadó e Bezerra Neto (2010).

A administração da instrução pública fez valer o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 (SÃO PAULO, 1921), que regulamentava a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (SÃO PAULO, 1920). Esta reformava a Instrução Pública no Estado de São Paulo.

Nessa sequência, registramos, a seguir, o Capítulo III, que trata da *inspeção* escolar, por meio da organização de seus *inspectores*, de acordo com os princípios do sistema escolar à época, propostos por Sampaio Dória:

Capítulo III

DOS INSPECTORES ESCOLARES

Art. 41 – A Delegacia regional da Capital terá nove districtos, a de Catanduva e Baurú terão um cada uma, tendo dois districtos cada uma das outras.

Art. 42 – Haverá na Capital nove inspectores e um em cada districto das outras regiões.

Art. 43 – Os inspectores escolares são nomeados livremente pelo Governo entre professores diplomados de reconhecida competência.

²¹ Para Saviani (2008), a reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais e centrava-se na universalização do ensino primário, considerado, por Sampaio Dória, aligeirado e simples. Diante dos princípios republicanos, que colocavam a instrução popular como um “dever primacial”, o então presidente do Estado, Washington Luís, concluiu que “dar instrução a alguns e não dar a todos é profundamente injusto” (NAGLE, 1974, *apud* CHEDE, 2014, p. 82). Essa Reforma recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada (SAVIANI, 2008, p. 175).

§ UNICO – O exercício da função de inspector é incompatível com o de qualquer outro cargo ou profissão.

Art. 44 – Ao inspector escolar incumbe:

1º – executar e fazer executar as ordens legais do Director Geral da Instrução Publica e dos delegados regionaes do ensino;

2º – fiscalizar as escolas que lhes forem destribuidas pelo delegado regional, no que concerne à técnica do ensino, disciplina dos alunos e à idoneidade, assiduidade e eficiencia do professor;

3º – enviar mensalmente à delegacia regional um mappa das faltas dos professores e o do movimento das escolas isoladas que lhe forem para isso designadas;

4º – atestar a assiduidade dos professores e registrar o trabalho alphabetizante, visitando-lhes as classes constantemente;

5º – dar aulas-modelo nas escolas isoladas;

6º – instruir os directores e professores dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas sobre o cumprimento dos seus deveres;

7º – inquirir dos Paes dos alumnos sobre a frequencia e aproveitamento de seus filhos na escola summariando ao delegado regional as reclamações que fizerem;

8º – enviar ao delegado regional um communicado diário e um roteiro mensal de seus serviços, prestando contas dos gastos que effectuar;

9º – representar ao delegado regional sobre a criação, localização, transferencia, desdobramento e suppressão de escolas; mudanças de horarios e de periodos de trabalho escolares; remoção, permutas, dispensa e punições de professores e requisição de material escolar para as escolas que fiscalizar;

10 – informar sobre as condições economicas dos Paes que requerem para seus filhos matricula gratuita nas escolas publicas;

11 – receber e transmitir ao delegado regional, devidamente informadas, solicitações e queixas referentes ao ensino em seu districto;

12 – fazer syndicancias e processos que lhe forem determinados, assim como applicar ou propor a applicação de penas, de accôrdo com a lei;

13º – dirigir, no seu districto, o serviço annual do recenseamento escolar;

14º – informar sobre a competencia e dedicacão dos professores e directores dos estabelecimentos de ensino;

15º – dirigir, cada anno, ao delegado regional, um relatório em que discrimine os seus trabalhos, discuta, segundo a sua experiencia, a efficacia actual da organização escolar, e suggira os melhoramentos que julgar necessarios;

16º – providenciar a matricula de crianças analphabetas de 9 a 10 annos nas respectivas escolas.

Art. 45 – Por quebra habitual de seus deveres, bem como pelo seu procedimento em desaccôrdo com a moral, será o inspector escolar dispensado do seu cargo.

§ ÚNICO – Se o motivo da dispensa não o incompatibilizar com o magistério, o inspector poderá requerer uma escola isolada.

Art. 46 – Os inspectores escolares são obrigados a residir onde lhes designar o Director Geral da Instrução Publica, dentro do seu districto (§ 1º do art. 60 da Lei 1.750).

§ ÚNICO – Sempre que convier aos interesses do ensino, o director geral removerá os inspectores de um para outro districto ou região.

Art. 47 – Os inspectores, quando em serviço fora da cidade onde residirem, terão direito, além da conducção, a uma diária arbitrada pelo Secretario do Interior.

Art. 48 – O inspector escolar poderá gozar, annualmente, de 15 dias de férias, sem desconto dos seus vencimentos, mediante autorização do Director Geral da Instrução Publica, e informacão do delegado regional. (SÃO PAULO, 1921)

Vale ressaltar que, se compararmos as ações da inspeção escolar com o Código de Instrução Pública de 1857, observamos que essas ações permaneceram inalteradas.

Na Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897 (SÃO PAULO, 1897), e o Regulamento, de 11 de janeiro de 1898 – Decreto nº 518 (SÃO PAULO, 1898), notamos um modelo centralizador com a criação da corporação técnica do ensino²². Nesse Regulamento – o Decreto nº 3.356 (SÃO PAULO, 1921) –, volta-se a atuação nos distritos, demovendo das câmaras municipais a responsabilidade.

A nomeação dos profissionais por indicação do Governo continua; porém, de forma mais ampla, exigiam-se professores diplomados e com reconhecido valor profissional, e não mais diplomados pela Escola Normal e com prática de ensino, conforme indica Chede (2014).

Nessa senda observa-se o reconhecimento do inspetor por meio de: pagamento de diária para visitas, férias e aumento do número de inspetores. Contudo, trata-se de medidas incipientes; e não são suficientes face ao tamanho do território do Estado de São Paulo e dos percalços no deslocamento das visitas às escolas, e, também, pelo número ínfimo de profissionais.

Na década de vinte, as mudanças foram imprescindíveis, no que tange ao trânsito das antigas Inspetorias em Diretorias Gerais. Desse modo, a estruturação das Diretorias Gerais foi um prenúncio da consolidação, na atualidade, das chamadas Secretarias de Educação (NAGLE, 1976).

Nesse período, as relações hierárquicas sofreram vicissitudes em decorrência da inserção de novos interlocutores. Outrora, a comunicação era mais direta, em que os inspetores se reportavam ao secretário do interior, com a presença do delegado regional e do diretor geral como intermediários das comunicações e das representações. O modelo administrativo e burocrático se torna mais complexo, e a inspeção passa a ter novos interlocutores em nível hierárquico (CHEDE, 2014).

Inexistem referências, nos artigos do Regulamento, de 31 de maio de 1921 (SÃO PAULO, 1921), pois as escolas privadas seriam fiscalizadas e acompanhadas pelo Estado. No entanto, em 6 de fevereiro de 1922, no governo de Washington Luís, do PRP, foi encaminhada uma Circular às Delegacias Regionais, solicitando do Sr. Delegado Regional o que segue:

²² Com a extinção do Conselho Superior e das Inspetorias de Distritos, criou-se uma “corporação técnica do ensino”, composta pelo Inspetor Geral e mais dez Inspetores Auxiliares, a fim de organizar e uniformizar o ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Estes últimos fariam a “inspeção”, e a municipalidade a “fiscalização” (SÃO PAULO, 1897, 1898).

Nos trabalhos de inspeção escolar deveis adoptar o seguinte:

2º - os inspectores deverão visitar, com rigor, as escolas particulares, notadamente as estrangeiras, indagando sempre do horário das aulas, exigindo o exacto cumprimento das disposições regulamentares em vigor (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1922-1923”, s.d., p.105). (SÃO PAULO, 1922-1923)

Das atividades da inspeção escolar, merecem destaque: o serviço de recenseamento escolar anual para organização da demanda escolar; o processo de efetivação das matrículas das crianças de 9 e 10 anos analfabetas; e o acompanhamento do desempenho dessas crianças nas escolas. Para tanto, a inspeção escolar organizou-se na observação e no controle constante do trabalho dos professores, de sua frequência, das técnicas e métodos de ensino empregados no processo de alfabetização.

O inspetor escolar consolidou-se, historicamente, na referência, ou ainda, num modelo a ser seguido pelos docentes. Destarte, deveria ministrar aulas-modelo nas escolas isoladas a fim de nortear a intervenção pedagógica dos docentes. Tais caracteres desvelam a ação formadora imbricada à inspeção escolar e o movimento de proximidade com o professor.

O controle feito pelas autoridades superiores à inspeção salta aos olhos, quando este é indicado por “cumprir ou fazer cumprir” as demandas do inspetor geral e dos delegados; inclusive, com a “entrega” (por conta das *delações*) de comunicados diários de suas visitas.

Penteado e Bezerra Neto (2010) depreendem, no que concerne à administração do ensino público, uma maior racionalidade e eficiência à gestão da educação.

Por ocupar uma posição privilegiada de observação e atuação no sistema, os inspetores assessoravam os delegados e o inspetor geral. Por conta disso, o Decreto nº 3.356, Art. 44, § 15 (SÃO PAULO, 1921) sinaliza a elaboração de um relatório, de acordo com a experiência de cada inspetor. E, nesse documento, a expectativa é a culminância de uma avaliação do sistema e, ao mesmo tempo, a indicação de sugestões.

Assim, o desenlace histórico sugere que as políticas destinadas à época, à instrução pública, emergiram das influências, das avaliações e proposições dos inspetores.

Em 1922, o diretor geral da instrução pública, Professor Guilherme Kuhlmann, encaminha Relatório ao Secretário do Interior, Dr. Alarico Silveira, em forma de ofício, revelando o “entusiasmo pelas coisas do ensino”, pela “eficiência e efetividade da inspeção escolar”, pelo “aumento das matrículas” e “frequência escolar” (*apud*

“Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1922”, s.d., p. 5) (SÃO PAULO, 1922-1923).

No *Relatório de 1922*, dois quadros se destacaram acerca da inspeção. O primeiro, alcunhado de “Resumo dos serviços de inspeção realizados pelos delegados regionaes e inspectores escolares, durante o anno de 1922”, que apresenta os números significativos de visitas realizadas pelos inspetores (dadas às condições físicas e geográficas das escolas) nos estabelecimentos e nas classes no ano de 1922. Apresenta o total de aulas-modelo, de sindicâncias e processos realizados; bem como o valor gasto com diárias e conduções. Tudo isso especificado pelas 15 delegacias do Estado. O segundo quadro, “Número de inspectores e de unidades visitadas”, apresenta, desde 1912 até 1922, ano a ano, o número de visitas e de inspetores. Assim, temos, em 1912: 16 inspetores e 2.271 unidades visitadas; já, em 1922, são 35 inspetores e 19.487 visitas realizadas em unidades escolares²³.

No sistema paulista de ensino, vislumbra-se que, mesmo com o aumento do número de inspetores, este acréscimo não acompanhou o crescimento das unidades escolares no estado; além da complexidade das demandas de ações de inspeção desempenhadas ao longo dos tempos.

Percebemos, na constituição da marca identitária da supervisão de ensino, a precarização do trabalho no magistério face às demandas e ao número de cargos para o exercício da atividade profissional. Dessa forma, o aumento do número de cargos da inspeção não acompanhou a importância propagada. Por esse ângulo, Chede (2014, p. 90) declara: “Em 1922, eram praticamente 198 grupos escolares, 232 escolas reunidas, 1.486 escolas isoladas, somente no curso primário, sem considerarmos os dados do curso médio, para o acompanhamento de somente 35 inspetores em todo o estado”.

Desse modo, a Reforma marcou a história com relação à demanda de universalização do ensino primário no Estado de São Paulo, e os inspetores foram parte integrante (e precípua) neste processo. É lícito afirmar, então, que os inspetores estruturaram suas ações, ratificando, além das matrículas, os resultados no processo de alfabetização, a inserção ao conhecimento historicamente construído, e, sobretudo, os infantes que foram incorporados às escolas (NAGLE, 1976).

O sentido histórico desse estudo dá conta da grande dificuldade do Estado garantir o acesso à escola pública, àqueles e àquelas que dela necessitassem.

²³ Os aludidos quadros podem ser consultados na íntegra no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1922-1923”, Documento original, s.d., p. 102-103.

Apesar da nuance dualista da escola brasileira, as questões reveladas nessas incursões à marca identitária da supervisão de ensino, podemos considerar aspectos transformadores e de avanço na inspeção escolar, na década de 20.

Chede (2014) destaca que o aparato legal à época não funcionava apenas como “camisa de forças” a favor da hegemonia do aparelho do Estado, mas como possibilidades, na construção de outras práticas, tensionando a tradição dualista.

A década de 20 foi caracterizada, assim, por transformações que marcaram o país, o Estado de São Paulo, a educação paulista e a inspeção escolar. Desse panorama, podemos destacar os descontentamentos, desde o operariado até a burguesia industrial em oposição à velha ordem oligárquica latifundiária (ROMANELLI, 2012).

Em face do ufanismo pela educação, verificamos, em 1924, a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE. Saviani (2008a, p.177-178) destaca que, a partir da ABE, por iniciativa de Heitor Lyra, em 1924, há várias tendências em torno da “bandeira da educação”, constituindo-se, assim, em um “espaço propício”. Espaço este, em que, segundo Saviani (2008a, p. 177), reuniram-se “[...] os adeptos das novas ideias pedagógicas” (p. 177). Ainda, em 1927, nos governos de Carlos de Campos, Dino Bueno e Júlio Prestes, do PRP, o autor também afirma que a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, que “[...] passou a ser promovida regularmente nos anos seguintes” (p. 178).

Contrapondo-se às novas ideias pedagógicas, tensões foram envidadas com o objetivo de resistir às ideias novas, liberais e laicas. Nessa vertente, considerando a educação como uma área estratégica, Saviani (2008a, p. 181) afirma que os católicos: “[...] esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, no governo de Júlio Prestes do PRP, nas diversas unidades da federação, as Associações de Professores Católicos (APCs), que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação”.

Destarte, avançamos para a década de 1930, período característico por desenvolvimento da industrialização, das mutabilidades urbanas e da ideologia autoritária, nacionalista e centralizadora.

1.2.3 A Segunda República: de 1930 a 1934

O modo de produção industrial foi preponderante na modernização e desenvolvimento dos mercados de trabalho e consumo no Brasil, sob a visão capitalista.

Desse modo, a educação passou também a ser vista sob uma outra ótica: como uma possibilidade de mobilidade social (IANNI, 1992).

Em 1932, no governo de Pedro Manuel de Toledo do Partido Progressista (PP), com o advento da Revolução Constitucionalista, observamos, no cenário educacional, que “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (SAVIANI, 2002, p.27).

Durante o Governo Provisório de Vargas (1930-1934), os trabalhos da Assembleia Constituinte se consolidaram com a Constituição de 1934, no sentido de ser liberal, moderna, fortalecedora do Estado, com a criação das bases da legislação trabalhista, indicando gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e a primeira eleição presidencial por voto da Assembleia. O *status quo* confronta Vargas, que, mesmo com sua eleição (1934/1937 – Governo Constitucional), vê seus poderes limitados.

Em 1937, por conta do golpe pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), integrada pelos comunistas, Vargas declara estado de sítio e inicia um período de ditadura, denominado de Estado Novo, e exerce amplos poderes no interregno de 1937 a 1945.

Mesmo com a centralização no governo Vargas, há reformas nacionais em nível secundário, promovidas por Francisco Campos, na década de 1930, e Gustavo Capanema, nos anos de 1940. O ensino primário continuou sob a responsabilidade dos estados devido à legislação anterior do tempo do Império e ao caráter descentralizador do início da República.

Com efeito, Andreotti (p. 203, 2010) manifestou que o Estado de São Paulo se destacou nas iniciativas educacionais, principalmente, em relação àquelas que fizeram referência ao ensino primário. Foram organizados, então, os grupos escolares, além das escolas isoladas nas regiões rurais (e periféricas). As escolas isoladas foram os locais de início de carreira, à época, de muitos professores primários.

Depreendemos que, apesar dos esforços envidados na implementação do curso primário, por conta dos pressupostos escolanovistas, a classe trabalhadora continuava alijada das políticas de inserção no campo do saber, resultando, assim, na exclusão do acesso à educação e cultura.

No “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937” (SÃO PAULO, 1936-1937), consta o documento redigido pelo Prof. A. Almeida Junior, Diretor de Ensino, e que foi encaminhado ao Senhor Secretário da Educação e da Saúde Pública, Dr. Cantidio de Moura Campos. O documento consta de Relatório em forma de ofício, datado de agosto de 1937, no governo de José Cardoso de Mello Neto, do Partido Constitucionalista Paulista (PCP), e que integra o “Programma Educacional do Governo de São Paulo”, de 1936, citado no respectivo Anuário. Nele, expressa-se a função social da escola. Vejamos:

Compreender-se-á ainda a constante preocupação da escola no sentido de integrar na communhão nacional todos quantos o aparelho possa alcançar, à vista destas expressões da mesma fonte:

[...] se essa função social e nacional é, em todos os paizes, uma das principais finalidades do ensino commum, ella cresce de importância quando se trata de um paiz novo, em formação, em que as diferenças de níveis económicos e culturaes, as distancias sociaes e geographicas e as correntes immigratorias tendem a dificultar o processo de unificação nacional. Dahi a intensa actividade exercida em 1936, pela administração, no sentido de incrementar as actividades nacionalizadoras da escola e combater as forças que actuam em direcção contraria. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937”, s.d., p. 10/VII) (SÃO PAULO, 1936-1937)

Conforme o veiculado nesse período, e remetendo às concepções fordistas e tayloristas de trabalho, observamos a necessidade dos inspetores residirem próximos às delegacias. Observamos que a “centralização da residencia dos inspetores, nas Delegacias em que, a juízo dos respectivos delegados, essa providencia pareceu conveniente” (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937”, s.d., p. 12/VIII). Destacamos, ainda, um pensamento nessa direção:

Penso, salvo melhor juizo, que os inspetores escolares prestariam serviço mais efficiente se residissem todos nas sedes das Delegacias, onde, em contacto directo com os Delegados do Ensino, attenderiam com mais presteza os trabalhos que lhes fossem attribuidos cumprindo-se ainda neste caso, dispositivos regulamentares quanto á permanência dos mesmos em determinados districtos. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937”, s.d., p. 81) (SÃO PAULO, 1936-1937)

No artigo 46, do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, era previsto que os inspetores deveriam residir dentro de seus distritos de trabalho, de acordo com designação do diretor geral. Mas nem sempre esses distritos coincidiam com a sede das delegacias.

Assim, atendendo a solicitações da diretoria do ensino ao Secretário da Educação, a sede de trabalhos dos inspetores (de Pirassununga, Ribeirão Preto, Rio

Claro e Santos) foi centralizada em seus respectivos locais de residência nas respectivas sedes (CHEDE, 2014). Tal organização foi reeditada por muito tempo, por possibilitar o maior controle do trabalho desenvolvido pelos inspetores; posto que esses profissionais residiam nos distritos de atuação, facilitando a fiscalização.

Levamos em conta que o *fordismo* e *taylorismo* ressignificam as relações de trabalho no capitalismo e provocam um maior controle da mente e do corpo com vistas ao lucro do detentor do capital.

E, neste contexto retroexposto, depreendemos que a manutenção dos agentes de inspeção, próximos das sedes administrativas, oportunizava, assim, a fiscalização e o monitoramento.

As visitas técnicas realizadas, em 1936, pelos inspetores escolares, foram superiores aos resultados apresentados, em 1920, sendo esse contraponto declarado na Reforma Sampaio Doria (*apud* Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936 – 1937, s.d., p.107) (SÃO PAULO, 1936-1937).

O aumento de escolas, nesse interregno de tempo, originou, na inspeção escolar, dificuldades nas ações propositivas, de acompanhamento e cotejamento; pois, o tempo de dedicação às escolas foi aviltado diante das demandas de trabalho e pelas descontinuidades nas intervenções. A esse respeito, destacamos:

Nas Delegacias médias e pequenas, o Delegado póde acompanhar minudentemente, – e geralmente acompanha – o trabalho administrativo e pedagogico de cada inspector escolar; conhece as aptidões, o grau de dedicação e eficiencia de cada director; sabe o valor e aprecia o rendimento annual dos professores, cujo numero não vai muito além de 300 ou 400. Póde ainda, - como está na essência mesma das funções da Delegacia, - acudir prontadamente a cada caso de vulto ocorrido nos estabelecimentos de sua jurisdição. Consegue attender sem atropelo, a tempo e a hora, aos reclamos do público, dos funcionarios e da administração central. E sobram-lhe ainda oportunidades para iniciativas, experiências pedagogicas, cursos, estudos, acção social [...]

A Delegacia da Capital, com as suas unidades escolares em numero sêxtuplo da média das outras, não pode desincumbir-se satisfactoriamente, como desejaria o zeloso titular do cargo, nem das suas attribuições burocráticas, nem das orientações escolares. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937”, s.d., p. 57) (SÃO PAULO, 1936-1937)

É notório o descaso do Estado e, ao mesmo tempo, a precarização da inspeção escolar, na medida em que estes profissionais se distanciam da formação continuada dos outros profissionais e do acompanhamento amiúde das escolas, por conta do número exacerbado de escolas. Sobre o aligeiramento da inspeção escolar, encontramos o seguinte registro:

O quadro de inspectores, em cujas fileiras têm actuado as mais eminentes figuras do nosso magisterio primário, se avoluma de anno para anno. Precisamos manter sempre elevado o seu nivel de cultura; precisamos escolher os respectivos Elementos com o “censo alto” dos concursos de titulos e de provas. Seja, como até aqui, um dos criterios de eleição o tempo de serviço. Mas não seja o unico. Podemos reduzi-lo mesmo a tres ou quatro annos de direcção de grupo escolar, e abrir, assim, possibilidades de promoção a uma pleiade de jovens directores de escolas animados pelo calor do entusiasmo, cheios de curiosidade intellectual e capazes de infundir periodicamente sangue novo e vivificador na machina da “inspecção”. (*apud* “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937”, s.d., p. 80). (SÃO PAULO, 1936-1937)

O Professor Onofre de Arruda Penteado desvela o esvaziamento de políticas públicas voltadas para a inspecção escolar e o pouco caso no que diz respeito à profissionalização desses trabalhadores. Nessa acepção, sinaliza:

Judeu errante, sempre apressado, sempre afflictio, para chegar a tempo e a hora, não tem tempo para lêr, para estudar, para meditar, para orientar. O seu serviço burocrático é tão grande, a sua zona é tão vasta, como vasto é o número de mappas, roteiros guias, folhas, uniformes, que tem de organizar. A isso tudo, junte-se o tempo gasto nas viagens, e mais o dormir fora e comer fora de hora. E nessa azafama, forçosamente, descursa-se e não se põe ao par, e nem o pôde fazer, por falta de tempo, das theorias novas, que diariamente surgem em materia de ensino. Burocratiza-se de corpo e alma. Annula-se. (*apud* “Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937”, s.d., p. 81) (SÃO PAULO, 1936-1937)

Notamos, nesse período, que o aumento do número de escolas não acompanhou a política de carreira e valorização do magistério público, pois o número menor de inspetores escolares não conseguiu fazer frente aos processos de formação continuada dos profissionais da educação, prejudicando, inclusive, as ações propositivas de acompanhamento das escolas.

Mesmo com a criação da Escola Normal – capital e interior – durante décadas, constatamos a presença de mulheres, *professoras leigas*, no magistério público paulista. Percebemos, nos anos 30, o amalgamento da hierarquia machista (LASTA; COQUEIRO, 2013a, 2013b, RODRIGUES; COQUEIRO, 2013), e no nosso estudo, no magistério paulista, em que o topo da carreira (directores e supervisores) era ocupado por homens, e a base, a docência, por mulheres.

Na sequência, continuaremos a perscrutar a inspecção escolar pela lente historiográfica a fim de verificar as recorrências, permanências, insistências, resistências e transformações.

1.2.4 A Terceira República: o Estado Novo (1937 a 1945)

Dos anuários utilizados até então, no cotejamento da ação supervisora, observa-se uma inspeção escolar partícipe do processo de reformas educacionais e de seus processos e dos resultados. Entretanto, nessa fase da história, o foco passa a ser os dados estatísticos de desempenho: ações mecânicas com o escopo nos resultados e sem as análises pormenorizadas e necessárias na implementação da política educacional.

Os documentos produzidos à época davam conta de um número significativo de escolas a serem visitadas por poucos inspetores. E, é lícito afirmar, então, que o alijamento do trabalho docente tem marca histórica e intensifica-se na contemporaneidade na precarização do magistério (*apud* Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1936-1937, s.d., p.80-85) (SÃO PAULO, 1936 -1937).

Assim, na Terceira República, houve uma atenção voltada para os *resultados*; porém, esses não foram utilizados na implementação da política educacional. Observamos, então, certa *ineficiência* com respeito à inspeção escolar no Estado de São Paulo, pois o maior número de unidades escolares dificultava as visitas técnicas dos poucos inspetores escolares existentes. Nesse espaço de tempo, a inspeção escolar recebeu uma reorientação pedagógica, que transcendeu da inspeção para a supervisão do trabalho docente em sala de aula (foco pedagógico).

1.2.5 A Quarta República: de 1945 a 1964

Período marcado por golpes e contragolpes em decorrência do desenvolvimentismo e da abertura ao capital internacional. Assim, a corrente nacionalista colocou-se contra o compromisso com o capital internacional. Esse foi um período em que foi dada a continuidade ao modelo getuliano populista e a abertura da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2012).

A Quarta República (1945-1964) foi marcada por equilíbrio mais ou menos estável entre política e a economia. Ademais, constatamos, no campo da educação, a ruptura entre a concepção e a execução (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010).

Diante do distanciamento da teoria e prática, valorização da técnica e perda da visão de conjunto, como ainda indica Chede (2014), esse intervalo destaca-se por involuções na inspeção escolar. Em direção às novas tendências, a inspeção atuava no

sistema de ensino e junto à SEE, que passava por vicissitudes administrativas, participando do Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE) - São Paulo²⁴.

A Escola, nesse período, estruturou-se no controle da produção com vistas nos resultados. Desse modo, a coisificação dos sujeitos, redundava na inexistência de acompanhamento sobre os processos da produção (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010).

No intervalo de 1958 a 1959, o CRPE/SP espalha a tendência de salientar, na inspeção, o viés de orientação pedagógica, na perspectiva de introduzir novas ideias na reconstrução do ensino primário. Destarte, o ideário aportado na orientação pedagógica norteou a formação dos inspetores.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os subsídios do Departamento de Educação da SEE/SP, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e de acordo com o Relatório de Atividades do CRPE/SP, em 1958, articula a formação para os inspetores, a fim de apresentar, segundo Ferreira (2001, p. 207): “[...] os conceitos atualizados de supervisão, de forma que se pudesse evoluir do conceito tradicional de supervisão como inspeção para o de supervisão como uma forma democrática de trabalho na sala de aula, com o professor”.

A ditadura civil e militar, decorrente do golpe de 1964, arrefeceu o poder de participação e crítica da população brasileira (ARANHA, 2006). Outros, na direção tomada, sofreram perseguição política e repressão.

A compreensão do governo paulista (Adhemar de Barros), à época, é de que não se tratava de um golpe militar (ARANHA, 2006), mas de um movimento democrático para o estabelecimento da paz.

Assim, nesse arcabouço, a inspeção escolar articulada, no período, caracterizou-se: pelo controle; pela execução das ordens legais; pela fiscalização das escolas; por atestar a assiduidade dos professores; por fazer sindicâncias; por dirigir o recenseamento escolar; por ministrar aulas-modelo; por instruir diretores e professores sobre o cumprimento dos seus deveres, conforme destaca Chede (2014). Nota-se, nesse desfecho, a transição do modelo de *inspeção escolar* voltado às questões pedagógicas.

²⁴ O CRPE/SP foi criado, em 1956, sob iniciativa de Anísio Teixeira (à frente do INEP) junto ao MEC. Foi extinto em 1974. Era administrado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, por meio de convênio celebrado com a USP. O CRPE fazia parte do projeto de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e de outros Centros Regionais de Pesquisa Educacional – Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife. Desde 1952, quando assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira defendia a ideia de que esse órgão do governo federal deveria fornecer ao Ministério de Educação e Cultura base de estudos e pesquisas necessários à chamada “reconstrução educacional brasileira”. Dados disponíveis em: <<http://www.anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.529.pdf>>. Acesso em 29/11/2013.

Na próxima seção, verificaremos a nova denominação dada à atividade profissional desenvolvida pelos inspetores: a *supervisão de ensino*.

1.3 A Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo: do Golpe Civil-Militar (1964) aos dias de hoje

A supervisão é instituída legalmente na Secretaria de Estado da Educação com a Lei Complementar nº 114/1974 (SÃO PAULO, 1974) – o Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. Pela referida legislação, as ações da supervisão seriam articuladas por profissionais denominados *Supervisores Pedagógicos*, no lugar dos *Inspetores Escolares*. Entretanto, em 1978, no governo de Paulo Egydio Martins, da ARENA, com a publicização da Lei Complementar nº 201/1978 (SÃO PAULO, 1978), encontramos a denominação que segue até os nossos dias: *supervisão de ensino* e, respectivamente, *supervisor de ensino* para seus agentes (CHEDE, 2014).

Chede (2014) aponta para a dificuldade em encontrar as fontes das produções históricas desses sujeitos: inspetores escolares e/ou supervisores de ensino. Nessa vertente, poucos documentos foram preservados e, segundo Chede (2014), com a intenção de apagar a história e ocultar a realidade.

Além disso, para pensar sobre as ações da inspeção e/ou da supervisão, nessa época, é preciso entender, também, a influência da industrialização e a crescente ruptura entre a concepção e a execução reeditada na ação dos trabalhadores da educação. A escola, como instituição social, insere-se no campo do controle da produção capitalista e, dessa forma, a administração escolar se submete a essa lógica. A tendência histórica é de aproximação destes com o processo produtivo capitalista, ou seja, a coisificação que redonda num trabalho alienado e sem o controle dos processos (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010).

Entretanto, antes de entrar, propriamente, na década de 1970, no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré, da ARENA, é importante traçar uma perspectiva histórica dos anos que envolveram o Golpe Militar (1964) e da inspeção e/ou supervisão nessa época. E a despeito da perseguição política, repressão, terror, medo e mortes desses dias, a ótica da SEE/SP, em publicação Avulsa nº11, pelo *Relatório de Atividades do Prof. Ataliba Nogueira*, afirmava:

Calcada no relatório da Secretaria correspondente ao ano passado e completada com dados relativos a realizações posteriores, a nova edição do Boletim oferece a visão geral do trabalho desenvolvido pela pasta do ensino sob a direção do Prof. Ataliba Nogueira. Assumindo-a num grave momento da vida nacional, precisamente na véspera do movimento democrático de Março de 1964, o atual secretário nela se investiu com o “compromisso de orientar esta pasta, preservando as tradições de alto padrão cultural e moral do ensino paulista – e apesar dos percalços decorrentes da situação anormal de crise política, podemos afirmar que os nossos trabalhos se desenrolaram em clima de perfeita normalidade e com saldo positivo de atividades²⁵.”

Interessante destacar que o Golpe Civil-Militar de 64, para alguns, foi um movimento democrático na captura da paz. E, nesse sentido, foi comungado pela SEE/SP na produção de documentos e, sobretudo, na sua gestão. Desse modo, a gestão e o currículo foram utilizados para nortear o desenvolvimento cívico e moral dos partícipes do processo educativo. Dessa maneira, no “Relatório de Atividades do Prof. Ataliba”, a inspeção, de maneira discreta, é citada no Serviço de Educação de Adultos (SEA), no item, que diz respeito à reorganização do setor de Inspeção Escolar, como se registra, a seguir:

2. Reorganização do setor de Inspeção Escolar, promovendo:
 - a) Orientação Pedagógica dos Inspectores, em número de oito;
 - b) Reuniões Pedagógicas mensais, destinadas aos inspetores e, sob a orientação destes, do Diretor do SEA e de seu assessor, reuniões destinadas a professores, e realizadas em cada Delegacia de Ensino da Capital.

Também, houve a criação do *Grupo Escolar Experimental de Campinas*, no Art. 13, do Decreto nº 43.704, de 26 de agosto de 1964 (SÃO PAULO, 1964), tal como está desenvolvido a seguir:

Artigo 13 – A Inspeção Escolar será feita normalmente por inspetor escolar designado pelo Delegado de Ensino, cabendo-lhe, na parte relativa à supervisão pedagógica apenas observar, registrar impressões nos termos de visita e relatá-las ao superior hierárquico, sugerindo as providências que forem necessárias.

Nota-se na instrução, pelo Decreto, os limites de atuação da inspeção junto à equipe escolar, pelo caráter burocrático. A inspeção escolar assumiu, nessa fase, a conduta delatora/fiscalizadora; além de responsabilizar-se pelo levantamento de dados no planejamento das políticas. Ainda, nesse período, Romanelli (2012) destaca que:

²⁵ Texto retirado da carta de apresentação do Sr. Paulo A. Lencastre, Diretor da DRP (Divisão de Relações Públicas) na p. 5 do documento intitulado “Atividades da Secretaria na Gestão do Prof. Ataliba” (Tombo nº B0018103).

As reformas efetuadas durante esse período visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo de desenvolvimento adotado. Nesse sentido, ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos “eficácia” e “produtividade” adquiriram um conteúdo ideológico. (ROMANELLI, 2012, p. 15)

O “Relatório das Atividades” desenvolvido, no interregno de 1º de julho de 1966 a 31 de janeiro de 1967, foi encaminhado ao Governador Laudo Natel pelo, então, Secretário de Educação, Professor Carlos Pasquale²⁶. O documento dá corpo a algumas proposituras apresentadas anteriormente. O Professor Carlos Pasquale, no documento, declara que a inspeção escolar deve aportar-se no paradigma norte-americano na construção de sua identidade. Afirma também:

Nos termos de solenes compromissos internacionais firmados pelo Brasil, estima-se que, no ano de 1970, ao findar-se, portanto, o próximo período governamental, o Estado de São Paulo, então com 18 milhões de habitantes, deverá dispor de um sistema de escolas primárias que abranja 3,0 milhões de matrículas de crianças de 7 a 14 anos, uma rede de estabelecimentos de ensino médio com mais de 1 milhão de alunos, e a correspondente expansão do ensino superior²⁷.

Os acordos internacionais MEC/USAID²⁸, entre 1964 e 1968, ocasionaram reformas educacionais, a saber: a Reforma Universitária, pela Lei Federal nº 5.540/68 (BRASIL, 1968); e a do Ensino de 1º e 2º graus, Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), em substituição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961, p.205); além do Plano Nacional de Desenvolvimento, que salientava o planejamento educacional e a educação como prioridade.

²⁶ A trajetória na SEE do Prof. Carlos Pasquale é por ele apresentada em pronunciamento na transmissão de cargo. Vejamos: “Em longo e deslustrado peregrinar pelos caminhos da educação, não me fiz estranho a esta Secretaria de Estado. Conheci-a em 1957, como membro de seu antigo Conselho Técnico. Trazido pela figura impoluta do saudoso Queiroz Filho, frequentei-a depois, no Govêrno do professor Carvalho Pinto, como Diretor Geral do departamento de Educação a principio, como Diretor Executivo do Fundo Estadual de Construções Escolares, a seguir, e, finalmente, como responsável pela direção da própria pasta. Sirvo-a, ainda agora, no Conselho Estadual de Educação, para o qual fui conduzido em 1963” (p.3). Como podemos perceber, a tradição no trânsito de Secretários de Educação e membros do Conselho Estadual continua.

²⁷ Documento “Atividades desenvolvidas, no período 1966-1967”, apresentado no Tombo nº B0017361; entretanto, no Sistema, consta o nº 31414 – CRE Mario Covas (1967).

²⁸ Segundo Aranha (2006), para consolidar o projeto de educação proposto pelo governo militar, com alteração da Lei 4.024/1961 (antecedida de debate na sociedade civil), foram impostas, por militares e tecnocratas, as Leis Federais nº 5.540/68 e 5.692/71. Essas reformas subsidiadas por acordos (MEC/USAID) definiram assistência técnica e cooperação financeira. A autora destaca que esses acordos aconteceram desde o golpe de 1964; porém, publicizados em 1966.

Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis do ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, pela reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico e no acompanhamento de conteúdo geral do ensino, por meio do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p. 154)

No discurso de posse do Professor Carlos Pasquale junto à SEE/SP, encontramos citações, que reafirmam a tendência norteadora sob pressupostos tecnicistas, principalmente, na década de 1970. Vejamos:

A reestruturação dos serviços técnicos e administrativos da Secretaria de Educação, cuja organização atual completamente ultrapassada não corresponde à expansão da rede de escolas dos vários graus e ramos, e não atende às maiores responsabilidades que à Administração Estadual são conferidas pelos princípios de descentralização e de autonomia consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases, constitui matéria que deve ser encarada com a firme disposição de resolvê-la. [...] Não poderão tardar, por igual, as providências relativas à implantação da pesquisa pedagógica, realmente aberta aos mais arejados horizontes e a que não seja estranha a preocupação de, em face do vulto e das sempre crescentes demandas de ensino, abrir a escola e franquear a própria educação aos progressos da técnica, para encontrar, nos instrumentos que o progresso nos oferece, as formas mais convencionais capazes de multiplicar os resultados dos esforços que se empreendem para a formação das novas gerações²⁹.

O subitem VIII do “Relatório de Atividades”, desenvolvido, no período 1966-1967, que versa sobre “Autonomia didática aos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal”, desvela a dicotomia entre o *dito* e o *registrado*, tensionando os princípios da autonomia e descentralização, quando registra que: “Conferiu-se às escolas oficiais de ensino secundário e normal a autonomia didática e disciplinar”. Porém, à guisa do Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966 (SÃO PAULO, 1966b), que disciplina “Normas regimentais para as escolas de ensino secundário e normal”, e do Decreto nº 47.371, de 15 de dezembro de 1966 (BRASIL, 1966 a), ficam as escolas, que ainda não possuem “Regimento Interno” próprio, obrigadas a observar as normas decretadas. Essas diziam respeito a normas prolixas e detalhadas com duzentos e dois artigos³⁰.

²⁹ Documento “Atividades Desenvolvidas no Período” (1966-1967) apresenta o Tombo nº B0017361; entretanto, no sistema, consta o nº 31414 (p. 5).

³⁰ Os decretos citados e as normas regimentais encontram-se, na íntegra, nos anexos.

Depreendemos que os princípios de *autonomia* e *descentralização* são precípuos na consolidação de uma educação de qualidade (o que ainda não ocorreu em pleno século XXI). Entretanto, a ausência desses princípios dá sinal da precarização do magistério público e do paradigma de sociedade esperada. Com a instituição, à época, de “30 cargos de Inspetor Regional e 150 de Inspetor de Ensino Médio, destinados a eliminar uma das mais sérias falhas da administração Estadual”³¹ - a ausência de inspetores -, a inspeção escolar em nível estadual passou por expansão.

Pela Lei nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967 (SÃO PAULO, 1967), a inspeção escolar possuía níveis hierárquicos definidos, bem como formas de provimento: os inspetores regionais eram comissionados, enquanto os inspetores do ensino médio acessavam exclusivamente por concurso (um aspecto positivo). Essa configuração de inspeção teve sua marca identitária no “Código de Instrução Pública” (1857), que permeava três categorias de inspetores, em que o inspetor extraordinário fiscalizava os demais inspetores (CHEDE, 2014). Parâmetro harmônico ao pós-golpe (1964), que tinha, por mote, o controle e a fiscalização das técnicas administrativas e pedagógicas com o escopo de mitigar as falhas da administração estadual.

Por esse ângulo, a fragmentação entre planejar e executar, entre teoria e prática, no âmbito do administrativo e do pedagógico, é absorvida, naturalmente, nas práticas administrativas. Como afirma Saviani:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2008a, p. 381)

Na década de 1970, ainda imperava o controle e a fiscalização. Esse período cumpriu cabalmente o corpo ideológico governamental e as escolas serviram de aparelho reprodutor dessas ideologias, em que as práticas transformadoras e a autonomia foram arrefecidas. A lógica que orbitava a administração das escolas, à época, implicava numa atuação profissional inexpressiva, pois a instância federal instruía o ordenamento legal e o planejamento (concebido num viés autoritário e verticalizado). Aos gestores cabia a execução, a obediência e a servilidade³². Assim, a

³¹ Documento “Atividades desenvolvidas no período” (1966-1967) (Arquivo CRE Mario Covas, 1967, p. 114).

³² Tal situação já era recorrente no século XX, em que a norma legal idealizada preconizava a *gestão democrática*; porém, no campo da ação, a figura da gestão continuava vinculada à execução.

administração escolar, na década de 70, não participava das decisões, apenas acatava tacitamente as ordens superiores, assumindo uma “neutralidade política no campo educacional” (CHEDE, 2014, p. 136).

O chão da Escola é considerado, em um direcionamento positivista, apenas na sua dimensão técnica - concepção *tecnicista* - em que o conhecimento científico é neutro, objetivo e controlável (ARANHA, 2006). Notadamente, nesse modelo tecnicista, o controle é executado por uma minoria, em que a grande maioria - *resignada* - submete-se a esse controle. Nesse paradigma, as práticas transformadoras são aviltadas pela alienação imposta. Heloani (2003) declarou as principais representações desse período:

[...] são típicos produtos de uma ideologia nascida do grande desenvolvimento industrial do século XIX e percebe-se nitidamente a influência da filosofia positivista na formulação de seus princípios [...]
 [...] toda boa administração é sinônimo de previsão ou planejamento, organização, mando, coordenação e fiscalização. (HELOANI, 2003, p. 61)

A administração das escolas paulistas, à época, além da influência positivista, sofreu a ascendência da Teoria do Capital Humano (THC), de Theodore Schultz (1973). A teoria postula que as escolas são empresas especialíssimas em delinear a instrução. Nela, o capital humano diz respeito à capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade na execução do trabalho de modo a esboçar algum tipo de valor econômico. Competências adquiridas pelo sujeito, por meio do seu investimento em educação e experiência. Nessa lógica, Aranha (2006) desvela as principais representações da THC na administração escolar:

A adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática exige o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade. (ARANHA, 2006, p. 258)

Marquez (1967) via, nesse novo paradigma, o supervisor como o líder principal no atingimento das metas, no sentido de estabelecer as alterações sofridas nas representações da ação supervisora fiscalizadora, construtiva e criadora.

Pela ação supervisora é possível colaborar com a docência. Nesta direção, Marquez (1967, p.2) afirma: “[...] através da supervisão é possível conseguir voluntariamente, da parte dos professores, a superação pessoal que resulta em um

ensino eficaz”. E, diante disso, o autor apresenta os objetivos gerais para a ação supervisora, que são:

- a) Cooperar no treinamento e capacitação profissional dos mestres, de sorte que a aplicação do plano educativo proposto oficialmente redunde em benefício efetivo da comunidade.
- b) Valer-se das normas jurídico-educativas e dos instrumentos – técnico-legais para alcançar rendimento no fomento da educação, baseada esta na filosofia educacional centro-americana. (MARQUEZ, 1967, p. 3)

Partindo dos objetivos gerais, Marquez (1967) delineou a ação supervisora, verossimilhante ao da coordenação pedagógica, e, dessa forma, indicou que:

As funções da supervisão são de ordem técnica, administrativa e social. É preocupação atual liberá-lo, o quanto possível de funções administrativas a fim de que disponha de maior tempo para dedicá-lo à orientação dos mestres no aspecto técnico e no de suas relações com o desenvolvimento da comunidade. (MARQUEZ, 1967, p. 4)

Ainda, é preciso observar que essas funções para uma supervisão de ordem técnica, mas voltadas para o desenvolvimento da comunidade, têm a ver também com o *escolanovismo*, que eclode, no país, na década de 1960, fazendo contraponto à *escola tradicional*. Das metas da *escola nova*, podemos destacar: compreender a situação do homem na sociedade almejada; questionar os meios a serem empregados para socializar o indivíduo; destacar o papel do indivíduo no interior da ordem social – não o indivíduo como entidade psicológica abstrata, mas o indivíduo como ser coletivo e participante nas transformações sociais.

Assim, a estereotipia de técnicas de ensino ornaria com a visão educacional exposta: tendência, de raiz norte-americana, que imprimiu racionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. Sobre essas representações, que orbitavam o cenário educacional, Saviani (2008a, p. 381-382) afirma:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. [...] Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente

formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Depreende-se um esvaziamento da inspeção e supervisão; ou seja: “a educação será concebida como subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2008a, p. 383).

A construção ideológica e, por conseguinte, as representações acerca da supervisão escolar, no interregno de Ditadura Civil e Militar, gravitavam na *figura* do mantenedor da ideologia do Estado. Logo, os espaços pedagógicos foram controlados, para que estes mantivessem a ordem e o equilíbrio, numa lógica de domínio e manipulação (SAVIANI, 2008a, 2008b).

Diante das construções teóricas e ideológicas, consolidadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, do desmonte da inspeção, por esta estar associada a um modelo autoritário, fiscalizador e burocrático da administração, foi regulamentada a Lei Complementar nº 114, de 13/11/1974 (SÃO PAULO, 1974), no governo de Laudo Natel, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que institui o primeiro Estatuto do Magistério Público no Estado de São Paulo. Desse modo, no recorte que nos interessa, o quadro de especialistas de educação incorporou, ao texto legal, a figura do Supervisor Pedagógico. Assim, conforme está registrado no:

Art. 9º – A carreira do Magistério é constituída de:

I – cargos docentes, com as classes:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Professor III.

II – cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

- a) Orientador Educacional;
- b) Diretor de Escola;
- c) Supervisor Pedagógico. (SÃO PAULO, 1974, s/p)

As responsabilidades do Supervisor Pedagógico foram norteadas no Decreto nº 5.586/1975 (SÃO PAULO, 1975), e o sistema de supervisão pedagógica consta no Decreto nº 7.510/1976 (SÃO PAULO, 1976), do então Governador Paulo Egydio Martins, da ARENA, que reorganizava a Secretaria de Estado da Educação. Sinalizou, no documento, a presença de um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular das escolas, em um paradigma administrativo centralizador, hierarquizador e burocratizador.

A reorganização da Secretaria do Estado da Educação (SEE/SP) previa um núcleo pedagógico, representado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e outros órgãos integravam a estrutura da Secretaria do Estado da Educação (SEE), quais sejam: Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI); Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo (COGSP); Divisões Regionais de Ensino (DRE); as antigas Delegacias de Ensino (DE); hoje Diretorias de Ensino e as Unidades de Ensino (UEs).

Chede (2014) verificou, no processo de transposição da inspeção para supervisão, no interregno da Ditadura, o que segue:

Apesar das duas áreas técnicas, apontadas separadamente, inspeção e supervisão, na lógica histórica de estruturação do sistema de ensino paulista, bem como das atribuições praticadas pelos agentes inspetores e supervisores, não identificamos uma ruptura entre a inspeção e a supervisão. A nosso ver, houve muito mais uma mudança de nomenclatura no sistema paulista, do que propriamente alterações estruturais nas atribuições desses agentes em nível de sistema. A criação de “um novo cargo”, com ares “modernos e progressistas” atendia aos interesses da Ditadura em se apresentar sob a justificativa do “desenvolvimento e da segurança” da nação, lembrando que o desenvolvimento se pautava pela lógica burocrática de reestruturação do Estado e da neutralidade política do campo educacional. (CHEDE, 2014, p. 136)

Assim, observamos, nesse período, marcas identitárias de cunho tecnicista. Vejamos:

[...] encontramos a defesa de uma concepção *tecnicista* de educação onde, com a valorização do planejamento educacional, com a definição de objetivos instrucionais, conseguiríamos controlar o processo ensino-aprendizagem por meio da avaliação referenciada à norma, com “juízo de desempenho”. [...] um controle maior do trabalho do professor e outros profissionais da educação, numa tendência à responsabilização, haja vista que o planejamento em minúcias permite esta situação. [...] os cursos de “Capacitação” promovidos visavam ao “treino” dos diferentes agentes educacionais. A dicotomia entre os que planejam e executam tornava-se cada vez mais explícita. (CHEDE, 2014, p. 138)

A partir dos anos 70, a preocupação com métodos de ensino deu lugar aos processos avaliativos. Vale ressaltar que, inicialmente, a avaliação foi tratada de forma totalitária e cindida, escamoteando a realidade.

É conveniente lembrar que a base desse processo não tomou parte na construção, cabendo apenas a participação nos treinamentos e ulterior reprodução nos espaços de atuação.

Nossa memória remete-nos a uma bibliografia utilizada à época na perspectiva de treinamento: o Prefácio e o Capítulo II – Os elementos da supervisão – do livro

“Supervision for better school”, de Wiles Kimball, tradução Eleny Christófaró, foram utilizados no treinamento do pessoal técnico-administrativo³³, em 1967. Dentre os princípios da supervisão, segue o registro deste autor:

Os supervisores precisam ter uma profunda fé no trabalho de cada indivíduo do staff e uma firme crença que o potencial de cada indivíduo será desenvolvido. Esta fé é a chave para a criação do tipo de ambiente no qual todos crescerão. A fé precisa começar com a crença do supervisor em seu próprio trabalho. (KIMBALL, 1967, s.n.)

Kimball (1967) assumiu uma teoria de supervisão, que dava substratos na tomada das decisões. Vejamos:

Se Maslow está correto ou não, em sua teoria, parece que as “deixas” para uma pessoa procurar formas de assistir outros a realizar seu potencial são: ajudá-la a sentir-se mais ajustada, a ver maior significado e possibilidades em seu papel, e a perceber a situação como possibilitando e valorizando o aperfeiçoamento. (KIMBALL, 1967, s.n)

O ser humano procura manter sua existência e elevar-se. A ação que ele realiza depende de sua interpretação da situação e de sua percepção de si mesmo e de seu papel. Num dado momento ele se comporta da maneira que acredita ser a melhor. Se seu comportamento está para ser mudado, então sua percepção de si mesmo e suas habilidades, seu papel ou a situação, precisam ser alterados. (KIMBALL, 1967, s.n.)

Kimball (1967), na condução da teoria, apresenta algumas marcas necessárias na constituição identitária do supervisor. Desse modo:

I – a supervisão existe para produzir mudanças no currículo e na instrução das escolas.

II – A diferença entre supervisor e professor está mais em suas funções do que na formação e experiência de ambos.

III – Os professores são profissionais com código de ética, formação especializada e um desejo de serem autônomos.

IV – Os supervisores são utilizados para prover liderança e eficiência no processo de desenvolver uma organização e um ambiente de trabalho que facilitem o constante aperfeiçoamento do currículo e da instrução.

V – As mais ricas fontes de conceitos para serem utilizados no desenvolvimento de uma organização e de uma estratégia para a mudança são as ciências do comportamento; psicologia (com ênfase na aprendizagem, motivação e saúde mental), psicologia social (com ênfase na liderança, desenvolvimento de grupos e relações humanas), sociologia (com ênfase na estrutura de poder da comunidade) e comunicação.

³³ Dois textos – Prefácio e Capítulo II (Os elementos da supervisão) – fazem parte dos documentos “Treinamento para o pessoal técnico administrativo” (Tombo nº B0023714) e “Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira” (Tombo nº B0033277). Secretaria de Educação de São Paulo. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica (KIMBALL, 1967).

VI – Os conceitos de cada campo que parecem ter relevância para a formação de uma estratégia de mudança poderiam ser selecionados e utilizados como base para a formulação de uma teoria de supervisão. (KIMBALL, 1967, s.n.)

Nessa perspectiva, apesar da alteração na denominação da atividade profissional, de inspeção para supervisão pedagógica, essa continuou a serviço da ideologia dominante, corroborando o alijamento e a alienação.

Em uma perspectiva de representações projetivas transferenciais, atribuiu-se à supervisão e aos supervisores um poder simbólico, concentrado nos órgãos centrais, em outros protagonistas, que não os supervisores. A ideologia dos textos, utilizada nos treinamentos, projeta, transferencialmente aos agentes da SEE, e, posteriormente, aos supervisores, um sentimento, um poder de transformação individual e social, que deve ser colocado a favor da formação de pessoas “ajustadas”, que valorizam o aperfeiçoamento. Enfim, a crítica e o posicionamento político-teórico dão lugar à reprodução da técnica, da neutralidade política e de habilidades interpessoais para consensos. E, conforme afirma Chede (2014, p. 143): “O que se busca é a formação de uma falsa consciência dos diferentes agentes educacionais, conformados ao modelo político do país”.

Na sequência, o documento perscrutado foi o controle exercido à época pelo instituto da avaliação³⁴. Vejamos o que Neagley e Evans (1969) registram a respeito:

Da mesma forma como a situação ensino-aprendizagem é hoje avaliada e não somente o professor, assim também precisamos tentar a apreciação não somente do supervisor, mas também de todo o programa escolar do qual ele é parte integrante. Desde que toda a avaliação envolve em grande extensão relações humanas e personalidade o julgamento subjetivo desempenhará sempre um papel importante. (NEAGLEY; EVANS, 1969, s.p.)

Dos principais temas tratados na abordagem, destacamos: métodos de avaliação da supervisão; avaliação do programa global; progresso e realização dos alunos; o estudo e desenvolvimento do currículo; as necessidades do aluno e o currículo; técnicas de supervisão empregadas no distrito; avaliação através de comitês externos; avaliação do pessoal de supervisão; autoavaliação; avaliação por outros; avaliação do diretor pelos

³⁴ No documento encontramos, na página inicial, menção ao ano de 1969. Entretanto, acreditamos que o treinamento seja de produção posterior, tendo em vista, na parte final do texto, existir uma indicação de Leituras Complementares e, nesta, uma referência a 1971.

professores; como os professores ajudaram um diretor a avaliar sua eficiência; sumário; sugestões de atividades e problemas; e leituras complementares³⁵.

O controle, exercido de diferentes formas e por diferentes agentes do governo, é reeditado, pela *avaliação*. Lógica presente nos postulados de Foucault (2004), em “Vigiar e punir”. Este faz referências ao uso do *poder* para controle do corpo em tempos e espaços definidos com o escopo de torná-lo dócil. Destarte, Foucault (2004, p.126) declara:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.

A organização administrativa valeu-se deste refinamento a fim de estabelecer os mecanismos de comando, de coordenação e de controle. Assim, no intervalo de 77 a 79, no governo de Paulo Egidio Martins, da ARENA, buscou-se a racionalidade administrativa com vistas aos resultados e à melhoria da qualidade de ensino. Nesse encadeamento de ideias, o aperfeiçoamento e atualização dos supervisores pedagógicos foram preponderantes no alcance das metas. A supervisão pedagógica nessa propositura:

Dever-se-á constituir no elemento de ligação entre planejamento educacional em sentido amplo e planejamento curricular em nível de escolas. A função dos profissionais que o integram voltar-se-á para a orientação, acompanhamento e controle, tanto dos aspectos administrativos ou organizacionais, quanto dos técnico-pedagógicos, a fim de que sejam efetivamente favorecidas as condições, em cada unidade escolar, de execução dos objetivos-fim da Secretaria da Educação³⁶.

Nesse período, cabia à pasta de educação o planejamento, e aos supervisores apenas a execução. Face ao planejamento curricular e administrativo estabelecido, a

³⁵ Dentre as leituras complementares, citamos: American Association of School Administradores. The superintendent a instructional leader., Thirty-fifth yearbook, Wash D.C.: National Education Association, 1957. AYER, F., PECKHAN, D. R. Check-list for 1 planning and appraisig supervision. Austin, Texas: The Steck, 19 48. BURNHORM, R. M.; KING; M. L. Supervision in action. Wash D.C.: Association for Supervision and Curriculum Developent; National Education Association, 1961. Supervision in Rural Schools. Chap. Wash D.C.U.S. Department of Health Education and Welfare, Office of Educacion, Bulletin, 1955, nº 11-1955. MOORER, S. H. How good is your supervision Program. Florida State Department of Educacion: Tallahassee, 1950.

³⁶ Documento catalogado como Plano Trienal 1977-1979, com Tombo nº B0005259, no ano de 1977, arquivo CRE Mario Covas, SEE/SP (p. 85).

ação supervisora pautava-se em quatro ações, a saber: implantar, aperfeiçoar, avaliar e controlar.

Em 1978, no governo de Paulo Egydio Martins, da ARENA, com a publicação do segundo Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 201/1978 (SÃO PAULO, 1978), a denominação de *supervisor pedagógico* passou por ressignificações e transformou-se em supervisão de ensino.

A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, em 1981, no governo de Paulo Salim Maluf, do Partido Democrático Social (PDS), promove o primeiro concurso público para ingresso de supervisores de ensino. Além da nomenclatura, a ação supervisora abarca a rede pública e privada numa interlocução intra e interescolar.

Azzarelli (TOMBO B0024290, s.d.) expressa, como características do supervisor, o que segue:

Um “Supervisor” deve ser uma pessoa escolhida por causa de sua “*autoridade de conhecimento*”, isto é, por seus conhecimentos superiores, oriundos de treinamento e experiência, acerca do currículo, desenvolvimento de currículo, técnicas de ensino, psicologia de aprendizagem, etc. Esta “*autoridade de conhecimento*” lhe permitirá colaborar com professores, dando-lhes bases para a ação, atitudes, estado de espírito e hábitos, que conduzirão aos objetivos da organização³⁷.

À “*autoridade de conhecimento*” da ação supervisora estaria na habilidade de “persuadir outros para o seu ponto de vista”, na perspectiva de Azzarelli (s/d). A ação supervisora, junto aos professores, tinha por mote a organização, bem como a padronização de comportamentos.

Chede (2014) destaca que os anos 60 e os anos 70 foram marcados pela lógica tecnocrata. Tais marcas impregnaram a Secretaria de Educação, pelos seus agentes, de uma perspectiva *tecnicista* de educação, aportada no paradigma norte-americano. Lógica associada às práticas fiscalizatórias e autoritárias.

A supervisão de ensino, à época, foi concebida, para que seus agentes demonstrassem denotada competência técnica, neutralidade política e se voltassem às demandas pedagógicas. É lícito afirmar que as representações profissionais da supervisão de ensino, nesse tempo, atendiam à Ditadura Civil e Militar pós Golpe de 1964. Assim, transitamos da figura do inspetor preocupado com *o aprender*, para o supervisor de ensino dos anos 70, interessado no *aprender a fazer*.

³⁷AZZARELLI, J. *Supervisão versus administração* – Discussion paper nº 1 – Trad. Prof. Loyde A. Faustini. O *paper* integra o documento *Campo de atuação do assistente pedagógico*. Arquivo do CRE Mario Covas, Tombo nº B0024290, s.d.

Chede (2014, p. 165-166) destaca que:

No conjunto legal que regulamentou o sistema de supervisão junto à SEE/SP, mantiveram-se as características básicas da inspeção, quais sejam: atuação em nível de sistema, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas; atribuições de caráter pedagógico e administrativo; ações de orientação e formação de professores com relação ao currículo desenvolvido, só que nesse momento de forma mecânica e reprodutora de projetos idealizados em nível central; cargo inserido numa estrutura de carreira no magistério. A divisão entre o planejar e o executar, afastando a teoria do pensamento crítico, aparece de forma progressiva na atuação dos inspetores, principalmente a partir das influências da administração de empresas na administração escolar e da adoção da concepção tecnicista como norteadora das reformas educacionais e do novo modelo de supervisão. No momento político vivido pelo país nas décadas de 1960 e 1970, o controle e a fiscalização encontravam-se intensificados, e a melhor maneira de [...] garanti-los [...] seria, justamente, a supervisão do currículo e a promoção de ações de formação, visando ao controle das ideias propagadas nos alunos, docentes, diferentes agentes do sistema, para uma nova consciência de conformação ao momento sócio político, promoção de uma consciência cívico-moral.

As demandas impostas pela Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), quando o nosso país tinha sob a sua presidência, o General Emílio Garrastazu Médici, da ARENA, reestruturaram o ensino de 1º e 2º graus. Em São Paulo, a partir do Decreto nº 7.510/1976 (SÃO PAULO, 1976), que reorganizou a Secretaria de Educação, iniciou-se um movimento de implantação e implementação do sistema de supervisão de ensino.

Na reorganização tecnoburocrática, dos anos 80, iniciou-se a apresentação do Plano Trienal 1980-1982, que objetivava o produtivismo das escolas.

Formulado no governo de Paulo Salim Maluf, da ARENA, o Plano Trienal (1980-1982)³⁸, articulado pelo Secretário de Educação Luiz Ferreira Martins, aponta para as Diretrizes da Política Educacional para os primeiros anos de 1980.

Na Secretaria de Educação, a reestruturação promovida pelo Decreto nº 7.510/1976 (SÃO PAULO, 1976), no governo de Paulo Egydio Martins (ARENA) tendo como Secretário de Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira, em seu Art. 20 (par. III), criou e subordinou uma Divisão de Supervisão junto à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esta divisão era responsável pelo desenvolvimento de ações para a ativação do sistema de supervisão, previsto no planejamento e planos de trabalho da SEE. Os trabalhos, desse modo, foram aportados em uma perspectiva de *supervisão* estruturada no produtivismo para a melhoria das escolas. Dessa maneira:

³⁸ Plano Trienal (1980-1982), arquivado no CRE Mario Covas da SEE/SP (Tombo nº 0005260).

[...] um conceito de supervisão que pode servir de linha de ação aos trabalhos da Divisão de Supervisão: o conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que visam à melhoria da produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Na verdade todos os esforços realizados no sistema estadual de educação devem visar a um mesmo fim. Esses esforços devem ser somados, complementados e integrados porque devem visar à melhoria da escola como um todo. (SÃO PAULO, 1981, p 207)

Destarte, a supervisão é reconhecida como a liderança e autoridade necessárias na articulação do trabalho grupal; sobretudo, na resolução de conflitos. Além de fomentar o controle do planejamento por intermédio de registros coletados, no monitoramento para o cotejamento. Assim, Chede (2014, p. 188) afirma:

Há uma idealização da realidade, por um lado, ao se conceber um ambiente sem conflitos, e, por outro, a centralidade do Planejamento na resolução de problemas. Esses dois aspectos esvaziam, sobremaneira, a função política da ação supervisora, deixando livres os consensos para a reprodução dos ideólogos.

Na análise das marcas identitárias da supervisão à época, percebemos um distanciamento do mote inicial e, ao mesmo tempo, o chamado desvio de função. Nesses termos:

O principal problema que identificamos no Sistema de Supervisão é o desvio de função, manifestado na dificuldade de seus agentes dedicarem-se às suas funções específicas. Assim, é fato sabido que os supervisores de ensino não têm podido realizar suas visitas às escolas com o tempo e a disponibilidade necessários ao conhecimento da complexidade e peculiaridade social que cada escola contém, de seus problemas que a afetam e de melhoria de desempenho³⁹.

O moroso processo de democratização de ensino e o flagrante crescimento da rede pública, aliado ao quadro exíguo de supervisores, marcaram o distanciamento desses profissionais das unidades escolares, voltando-se para o caráter administrativo desse fazer. Vale ressaltar que os paradigmas organizacionais e estruturais produziram transformações nas atividades afetas à ação supervisora.

Diante de uma estrutura verticalizada, que desenhava a *pedagogia do consenso*, essa imprimia uma ação profissional supervisora voltada para os interesses hegemônicos. Porém, quando a supervisão de ensino é consciente da sua abrangência social, essa ação profissional envolve-se com o projeto de emancipação da sociedade,

³⁹ Projeto de implantação da ação supervisora. Doc. 3. Arquivo CRE Mario Covas. (Tombo nº B0014607).

numa perspectiva de mudanças, capturando o cotidiano e promovendo processos de desalienação: a *contraconsciência*, conforme assinala Chede (2014). Interessante frisar que os autores, à época, constataram que um sistema de ensino “eficaz e coerente” necessitava do aporte de um “Sistema de Supervisão eficaz e **coerente**”, também, como destaca Faustini (SÃO PAULO, 1981, p. 30).

Na década de 1980, no governo de Paulo Salim Maluf (ARENA), nota-se uma supervisão de ensino com potencialidades; porém, cumpridora de protocolos, “tarefeira”, como destaca Chede (2014). Entretanto havia profissionais que transitavam entre os espaços pedagógicos e administrativos, que, em contato com as teorias críticas, ampliavam a visão de sistema e, como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1989, 1995, 2006a, 2006b), conferiam vez e voz aos sujeitos coletivos.

Esse movimento redundou em transformações na ação supervisora (SILVA JUNIOR, 1986), em que esses intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1989, 1995, 2006a, 2006b) propunham um *modus operandi* em favor do público (dos sujeitos coletivos). Essa fase transcendeu os treinamentos, para propor encontros de trabalho, com reflexões a partir da discussão, da problematização, das dúvidas, das opiniões e das sugestões. Tais encontros foram transformados em relatórios-síntese, que demonstraram que as ações administrativas e as ações supervisoras eram complementares, interdependentes e correlacionadas, imiscuindo-se no espaço de ensino e aprendizagem (SILVA JUNIOR, 1986).

A ação supervisora estática e prescritiva até então, após continuidades e descontinuidades, passa por um processo criativo e dinâmico, concorrendo para que o supervisor de ensino transgrida a ação empírica e imediatista, para uma análise crítica da escola e do sistema de ensino com vistas à intervenção na realidade social (SILVA JUNIOR, 1979, 1993).

A reboque das digressões acerca da ação supervisora, foram verificados alguns avanços na passagem dos anos 70 para os anos 80. Apesar da ditadura ainda gravitar o cenário pedagógico em formas refinadas de fiscalização praticadas pela Secretaria de Educação, no sentido de manter o controle.

E, nesta perspectiva, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no início dos anos 80, promoveu encontros com os supervisores de ensino de todas as regiões do Estado de São Paulo. Esses encontros tiveram a finalidade de cotejar a situação do ensino público paulista e explicitar a função supervisora e a sua atuação. Tal feito foi produtivo e mobilizou profícuos debates (SILVA JUNIOR, 1979, 1993).

Os estudos amiúde contribuíram, sobretudo, na reflexão e compreensão do real; sobretudo, na tomada de consciência da supervisão de ensino sobre a sua atuação profissional (FUSARI, 1983a, 1983b; SILVA JUNIOR, 1979, 1993, 2002; MURAMOTO, 1989, 1991, 1994, 2000, 2002, 2004; SAVIANI, 2002; SILVA, 2010; SOUZA ALVES; GUEDES DUARTE, 2012; SOUZA CASTRO, 2011; ABDALLA, 2012a; CHEDE, 2014). Assim, nesse processo de mudanças, observamos um grupo que incorpora nuances a ação supervisora a partir das *reflexões*, e outro grupo que reproduz as orientações, salientando o *saber fazer*. Apesar das características decorrentes desse processo de formação, a força representacional ainda está aportada no tecnicismo imperioso. Observamos, então:

- Uma visão de educação muito economicista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho);
- Uma visão de educação escolar descolada dos problemas fundamentais da sociedade brasileira;
- Uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, juntamente com os especialistas, dividiram o espaço da educação escolar, cada um cuidando do seu espaço, reforçando assim a falta de visão de totalidade e, principalmente, uma atuação fragmentada e competitiva no interior da escola;
- Uma ideia de planejamento educacional, especificamente de ensino, como algo burocrático, supérfluo e desnecessário, descartando assim um meio importante e necessário ao bom desenvolvimento do ensino. (FUSARI, 1988, *apud* CHEDE, 2014, p. 201)

Depreendemos, no declarado por Fusari (1988, *apud* CHEDE, 2014), que a ação supervisora, nos anos 70 e 80, era conformada pelos seguintes aspectos: por uma educação entretecida no imediatismo; pela perspectiva economicista; por uma atuação neutra; pelos processos fragmentados e competitivos de ensino e aprendizagem; e pela reprodução da ordem estabelecida.

Nessa vertente, Muramoto (1994) nos ajuda a pensar acerca da questão *identitária* da supervisão de ensino, na perspectiva das mudanças possíveis, transmutando da reprodução para a ação supervisora reflexiva. Vejamos:

A supervisão tem um "espaço legítimo" em relação àquele horizonte de transformação: o encontro entre pares. Quer seja ela exercida pelo coordenador, pelo diretor, pelo supervisor de ensino ou por qualquer outro agente. Seu sentido "original", no contexto da organização burocrática, sofre uma redefinição, pois se trata, aqui, de erigir uma outra ordem social, no movimento dialético da convivência em nossa sociedade e em nossa Escola. É ela que pode promover a gestação, a tessitura coletiva (e dialogada) da

proposta político-educacional. Ao mesmo tempo e no mesmo processo, promove a autocrítica e a "correção fraterna", pois uma transformação verdadeira só pode ocorrer "dentro" e "fora" de nós, interdependentemente. (MURAMOTO, 1994, p.136)

Percebemos, então, em Muramoto (1994), na citação acima, algumas possibilidades de uma ação supervisora, que supere este *status quo* para uma perspectiva *coletiva* (e dialogada), em um movimento dialético, a fim de se promover uma transformação. E, na reflexão anterior de Fusari (1988 *apud* CHEDE, 2014), observamos uma ruptura da totalidade, nos anos 80, para uma intervenção fragmentada e estruturada em resultados. Ou seja, uma ação supervisora de *conformação*.

Notamos, assim, nas referências dos anos 80, guias com a finalidade de sugerir ações, que acabavam por regular a atividade laboral: a ação supervisora, em uma perspectiva matricial de correção e adequação, como afirma Chede (2014).

Observamos, também, nessa linha, a instauração de roteiros de trabalho com o escopo na planificação. Destarte, Silva Junior (1979) assinala que existe uma ação supervisora que não se imiscuia nas decisões da política educacional; entretanto, potencializava sua implementação. E, neste sentido, Huet (1981) depreendia uma ação supervisora, que influenciava a tomada de decisões.

As mudanças são incorporadas às práticas, quando essas são significativas e decorrem das contradições da realidade. A proximidade dessas contradições apoia uma ação supervisora reflexiva e crítica com vistas à construção de alternativas, que viabilizem o atendimento aos aprendentes, objetivando, assim, como destaca Chede (2014), a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

A ação supervisora deve considerar a formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e as possibilidades para o atendimento dos aprendentes, para que estes *dominem* aquilo que o *dominador domina* em uma perspectiva de emancipação social.

Outra questão histórica, que se imiscuiu na marca identitária deste profissional em construção, foi o movimento das *Diretas Já*, nos anos 80, pois o referido movimento provocou deslocamentos nas relações de poder; sobretudo, nos poderes centrais e locais. Na direção tomada foi discutida a questão da descentralização dos poderes com vistas à maior autonomia das ações que até, então, por conta da centralização, embotava e tornava enfraquecida a democratização dos serviços. Por isso:

O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada e constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas. Por isso, é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares (*apud* Documento de trabalho no 1/83). (SILVA JÚNIOR, 1979, p. 24)

Interessante salientar que, neste processo de mudanças e construção identitária, a ação supervisora foi o principal ponto de imbricamento entre a unidade escolar e os diversos segmentos da Secretaria de Educação. Nesta direção, a autonomia escolar foi enfatizada com vistas ao conhecimento da realidade na procura de saídas criativas para debelar a evasão e o fracasso escolar.

Os anos 80 foram alvissareiros no que tange à tomada de consciência dos aspectos políticos e econômicos, que perpassaram o campo educacional; além de reconfigurar a ação supervisora e robustecê-la de caráter político.

O período de 1983 a 1986, no governo de André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e tendo como Secretário da Educação Paulo de Tarso Santos, caracterizou-se pelo amplo debate sobre a escola pública, em que a realidade era apreendida de maneira crítica, indicando formas de participação para a democratização da gestão e da escola. O trabalho da supervisão de ensino pautou-se no acompanhamento e orientação.

No interregno entre 87 e 89, no governo de Orestes Quécia, do Partido, do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e tendo como Secretário da Educação Chopin Tavares de Lima, discutiu-se o cotidiano escolar e as políticas de acesso e permanência, a aprendizagem e o planejamento das ações escolares, conduzindo o educador a uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 2009, p. 29-33) sobre a sua ação.

David Harvey (1992), na condição pós-moderna, analisou as alterações político-econômicas no âmbito social e cultural produzidas no capitalismo. Tais mudanças foram verificadas nos modos de experimentar o tempo e o espaço, pela compressão; além de formas mais flexíveis de acumulação do capital.

A pós-modernidade, à luz de Harvey (1992), cultua o efêmero, o caótico e a perda da profundidade. Compreende o *loco urbano* como algo cindido (uma colagem) e marcado pelo empobrecimento, pois a grande preocupação é com a funcionalidade.

Período de grandes transformações políticas e econômicas no capitalismo, principalmente, após o final do século XX: o fordismo e sua passagem à acumulação flexível, resultando em mudanças nas relações de trabalho e de consumo e a emergência de forças sindicais. O espaço-tempo é a fonte de poder social, portanto na pós-modernidade, quem domina o espaço, pode controlar a política do lugar.

Nesse arcabouço, a economia é tida como a economia dos espelhos e, na pós-modernidade, o espelho dos espelhos. As atividades desconstrucionistas implicavam na negação da complexidade pela simplificação. A atividade intelectual, assim como a política, se nega as narrativas mais elaboradas, pela compreensão e compressão do tempo-espaço pelo entretencimento de linguagem e de imagens capazes de espelhá-la e, quiçá, dominá-la (HARVEY, 1992).

A acumulação flexível (HARVEY, 1992) define as inovações no processo de produção, no fornecimento de serviços financeiros, nos mercados, novas técnicas, ou seja, uma corrida em busca do moderno, do estético, uma ruptura em todos os setores, emergindo um novo paradigma na compreensão do espaço-tempo. Percebemos, também, que os agentes sociais, refletidos na nova ordem, adaptam-se às novas condições, ou influenciam na produção das novas exigências.

Nos anos 90, um processo de mudanças, pelo sistema de acumulação flexível (HARVEY, 1992), produziu novos elementos na disputa do poder, ao mesmo tempo, um novo episódio de desconstrução da ação supervisora verossimilhante ao ocorrido no período da inspeção escolar (CHEDE, 2014).

Em 1995, no governo Mário Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e tendo como Secretária da Educação Rose Neubauer, iniciou-se o movimento de desqualificação e desmonte da supervisão de ensino. Nessa fase, a supervisão de ensino foi estancada no sentido de estar alijada dos processos de consolidação das políticas públicas em educação, no âmbito do Estado de São Paulo. Tal condução arrefeceu as discussões, promovendo a retração e o esvaziamento da ação supervisora.

Esse também foi um período caracterizado pelo distanciamento da supervisão de ensino, pela ordem estabelecida. Assim, a supervisão de ensino, de proponente das políticas públicas, passou ao exercício de um monitoramento superficial.

É lícito afirmar que, historicamente, essa fase cindiu as discussões e digressões de antes, para enfatizar as habilidades, as competências, as eficiências e as eficácias. Discurso que traz, no bojo, a meritocracia e reduz o ser humano à lógica empresarial, validando a individualidade, a competitividade e o *ranqueamento*.

Vale ressaltar que, no período de 2011 a 2018, o Estado de São Paulo foi governado por Geraldo José Rodrigues Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e tendo como Secretários da Educação Herman Voorwald (de 2011 a 2015), José Renato Nalini (de 2016 a 2018) e João Cury Neto em 2018.

Durante este período vários estudos foram empregados na constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), no país, no Estado de São Paulo e nos municípios da Unidade Federativa (UF).

A Base Nacional Comum Curricular⁴⁰ (BNCC) (BRASIL, 2017a) é um documento mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional. Referência obrigatória na (re) configuração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica. Regulamenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as escolas do Brasil. Parte das competências gerais que envolvem os campos de experiências e as áreas do conhecimento com os seus componentes curriculares.

Com as eleições (em 2018) para o governo do Estado de São Paulo, no ano de 2019, assume o governo paulista, o empresário, jornalista e publicitário João Agripino da Costa Doria Junior pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Na assunção do governo paulista, assume a Secretaria da Educação, Rossielli Soares da Silva, com a responsabilidade de viabilizar a implementação da BNCC (2017a, 2017b).

Pelo caráter mandatório da referida BNCC (BRASIL, 2017a, 2017b), estados e municípios devem se comprometer com a concretização, nas instituições de ensino, da (re) elaboração dos currículos, unificando as referências das instituições de ensino, objetivando (re) configurar as discrepâncias entre elas.

O documento da BNCC (BRASIL, 2017a) é composto por: textos introdutórios; competências gerais; competências específicas; e direitos de aprendizagem ou habilidades. E objetiva explicitar as habilidades e competências dos aprendentes ao longo da Educação Básica como expressão da aprendizagem. No campo das reformas

⁴⁰ Embora a BNCC seja um “documento mandatório”, é preciso destacar que as entidades acadêmicas e científicas, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre outras, vêm se posicionando contrárias à BNCC. A partir desses embates, Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 246) enumeram alguns problemas decorrentes, tais como: “[...] a padronização curricular, que tem como fundamentos o lema ‘avaliar e punir’ estudantes, escolas e professores [...]; a minimização de conteúdos e conhecimentos; a adequação automática da formação docente à BNCC; a adoção de material didático previamente estalecido; o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias em larga escala; a desvalorização de experiências em espaços não escolares; a concepção redutora do processo de alfabetização e do papel da escola; o esvaziamento do ensino médio; e as propostas de medidas curriculares que autorizam o ensino a distância no ensino médio, entre outros aspectos”.

educacionais, atende aos interesses da elite dominante: os *empresários*. Nesse sentido, a BNCC, ao explicitar as habilidades e competências, como expressão da aprendizagem, alinha seu escopo à formação de sujeitos que, consoantes aos interesses mercadológicos, supre a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia. Nessa condução, a BNCC observa os *ritos neoliberais* (BRANCO, GODOI BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2018) pelo *estado mínimo, flexibilização, controle e privatização*, reforçando os antagonismos entre o público e o privado, desvalorizando a educação pública.

As críticas tecidas sobre a noção de *competência* vêm da Sociologia do trabalho (RICARDO, 2010) e dizem respeito a sua regulamentação na escola. A empresa é proprietária do empregado. A liberdade do empregado fica restrita àquilo que é permitido ou não pela empresa. Desse modo, a autonomia do trabalhador é vigiada. Vigilância usada até nos momentos de discussão de sua competência expressa no salário. O mérito por competências embota as categorias profissionais, uma vez que a liberdade passa a ser diminuta, pois as competências profissionais, seu bem de troca, só têm forças no interior da empresa.

Nesse cenário instável de desestatização do indivíduo, a construção do conhecimento perturba a ideia de adaptação dos sujeitos ao ambiente. Senda que orienta a formação dos sujeitos por vieses contrários à emancipação (FREIRE, 1976a, 1979).

Por meio de Muramoto (1991), verificamos que, entre os supervisores de ensino, há níveis de consciência e opções políticas variadas. Percebemos isso no “*locus*” de **discussão**, quando a posição política aparece dissociada da prática social, administrativa ou pedagógica. Tais dicotomias se contextualizadas, estudadas e refletidas, desdobram-se em ações que influenciam a realidade conforme Muramoto (1991).

É imprótelável alargar estudos, por intermédio de uma *práxis emancipatória*⁴¹ (FREIRE, 1976a, 1979), que busque sair da superfície, do sentido utilitarista da educação, orientada para o lucro, e que embota as relações de trabalho, incitando a competição. Reflexões acerca de uma educação que tem a sua incipiência nas práticas de liberdade e na emancipação dos sujeitos. Assim, a educação implica no cultivo da *curiosidade, na dialogicidade, na leitura e problematização do mundo, na ampliação do conhecimento*, no imbricamento dos conteúdos aprendidos e no processo de

⁴¹ Para maiores esclarecimentos, consulte Streck, Redin e Zitkoski (2018), que apresentam o “Dicionário Paulo Freire”. Este conceito também está explicitado no Apêndice XXV.

compartilhamento do mundo conhecido pela construção e reconstrução do conhecimento pela *ação-reflexão-ação* (FREIRE, 2000a, 2005).

Desse modo, a supervisão de ensino enquanto implementadora das políticas públicas, no âmbito da educação, deve referendar uma escola pública laica, inclusiva e que se **volta ao** público, pela emancipação dos sujeitos coletivos.

A interlocução qualificada, por intermédio de uma escuta atenta da supervisão de ensino, contribui na constituição dos sujeitos coletivos (GRAMSCI, 1989, 1995, 2006a, **2006b**), que compromissados com a transformação social, tensionam o formalismo institucional e cartorial. É um movimento contra-hegemônico, diria Gramsci (1989), na direção da superação das dificuldades na caminhada. Teríamos, assim, segundo Muramoto (1991, p. 96): “[...] uma ação intencional de ocupar espaços de encontro com a comunicação entre pares, mediada pela realidade concreta a transformar”.

Após percorrermos o cenário, o objeto de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, as questões-problema e passar por marcas identitárias impressas e expressas na ação supervisora, o Capítulo II tratará dos referenciais teóricos desenvolvidos.

CAPÍTULO II

INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS: REFERENCIAIS TEÓRICOS EM QUESTÃO

Nisso reside o poder criador das representações sociais: partindo de certo repertório de saberes e experiências ela pode deslocá-los, associá-los, ou mesmo integrá-los num momento e desintegrá-los em outro. (MOSCOVICI, 1978, p. 57)

No presente Capítulo, abordaremos os constructos teóricos e metodológicos, postulados por Moscovici (1961, 1978, 1985, 2005, 2011, 2012), Bourdieu (1979, 1983, 1994, 1996a, 1997a, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2011), Dubar (1997, 2003, 2006, 2012) e Blin (1997), com o escopo de identificar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), a respeito de sua ação e constituição identitária frente às tensões entre a instrumentalização e a humanização desejada.

O poder das ideias, conforme afirma Duveen⁴² (2005), é o problema específico da psicologia social. Essas ideias são fundamentadas em conhecimento, que é fruto da interação e comunicação, além dos interesses humanos. Nessa significação, a psicologia social do conhecimento preocupa-se com os processos em que este conhecimento foi produzido, transformado e projetado no mundo (MOSCOVICI, 1978, 2005, 2012).

As representações sociais são, então, interpenetradas pelos conceitos sociológicos e psicológicos (DUVEEN, 2005). Entretanto, em um passado não tão distante, como afirma Moscovici (2005), preconizava-se que a associação com o social comprometia o *status* científico da psicologia (conduta mantida por alguns até hoje); ou seja, o social ameaçava a pureza da psicologia científica (MOSCOVICI, 2005).

A despeito das questões suscitadas, Serge Moscovici (2005) demonstra que, para a compreensão dos fenômenos sociais, a inclusão dos conceitos psicológicos e sociológicos é imprescindível. Historicamente, é notada a dificuldade na produção do conhecimento, quando questões (sociais, por exemplo) quebram a linearidade (controle dos processos e resultados) da análise. Por isso, a dificuldade, na visão de alguns

⁴² Gerard Duveen (2005) escreveu o Prefácio do livro de Moscovici (2005), e tratou do significado da *psicologia social do conhecimento*, chamando a atenção sobre a “procura dos conceitos perdidos”, termo muito usado por Moscovici (1961, 1978). Por outro lado, também, destacou a noção de “representações coletivas”, de Durkheim, cuja noção havia sido discutida por Moscovici, em sua Teoria das Representações Sociais (TRS) (1978), colocando, assim, em questão o “poder das ideias”.

autores, conforme aponta Moscovici (2005), em aglutinar as ciências naturais com as ciências sociais.

A psicologia social, segundo Moscovici (2005), foi direcionada para questões relacionadas a como as coisas passam por modificações na sociedade e como integram a vida social.

Assim, a noção de *representações sociais* (MOSCOVICI, 1978, 2005, 2012) é definida como um conjunto de sentidos, reflexões e questões, que nos permitem trazer à lembrança dados, situações, pessoas e objetos, configurando os sistemas de valores e práticas com vida própria. Como o próprio Moscovici (2005) afirma:

A noção de *representação* ainda nos escapa. No entanto, dela nos aproximamos de duas maneiras. Primeiro, especificando-lhe a natureza de processo psíquico capaz de tornar familiar, de situar e de tornar presente aquilo que, em nosso universo interior, se encontra distanciado, aquilo que, de certa forma, está ausente. [...] Ela desaparece no labirinto da memória ou se afina num conceito quando perde a necessidade ou a força. [...] dá especificidade à forma de conhecimento que aí se opera e a distingue de qualquer outra forma de conhecimento intelectual ou sensorial. Por isso, frequentemente se afirmou: *qualquer representação é uma representação de alguma coisa*. Em seguida essa noção nos pareceu mais claramente pela constatação que, para penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e articulações com outros objetos que já estão lá e dos quais ela empresta as propriedades e acrescenta as suas próprias. (MOSCOVICI, 2012, p. 58, grifos nossos)

Nessa perspectiva, conforme nos ensina Moscovici (1978, 2012), a “noção de representação ainda nos escapa”. Embora saibamos, como ele próprio nos ensina, que “qualquer representação é uma representação de alguma coisa”. Por esse ângulo, Abdalla (2013a), ao comentar sobre os estudos de Moscovici (1961), indica que:

As representações sociais são, assim, constituídas por fatores sociais. Moscovici nos alerta que, para compreender a evolução, a organização do conteúdo e a extensão de uma representação social, é preciso: a) percebê-la como elemento da dinâmica social “determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve”; b) considerar que a estrutura social inclui clivagens, diferenciações, relações de dominação, que irão se refletir na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objeto; c) tomar em conta que as diferenciações no campo social se registram em dois níveis: 1º o nível das condições socioeconômicas; 2º o nível dos sistemas de orientação, que incluem normas e valores mais persistentes, assim como atitudes, motivações específicas, não devendo ser reduzido ao primeiro ou dele ser considerado independente. (ABDALLA, 2013a, p. 9-10)

Levando-se em conta as considerações anteriores, é preciso destacar, ainda, que o conceito de *representação social* possui um sentido mais dinâmico, pois diz respeito

ao processo pelo qual as representações são elaboradas e como as estruturas de conhecimento são estabelecidas. Seu propósito é tornar algo *não familiar em familiar*. Nesta perspectiva, Moscovici (2005) revela o que segue:

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. (MOSCOVICI, 2005, p. 58)

Tendo em vista essa questão - de *tornar algo não familiar em familiar* -, Moscovici (2012, p. 27) define a *representação social* como “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”.

Trata-se, assim, conforme destaca Moscovici (1976 *apud* DUVEEN, 2005, p. 21), de:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas com *dupla função*: primeiro, estabelecer uma *ordem* que possibilitará às pessoas *orientar-se em seu mundo material e social* e *controlá-lo*; e, em segundo lugar, possibilitar que a *comunicação* seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um *código para nomear e classificar*, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (grifos nossos)

Em outras palavras, retomando a “dupla função” da representação social, temos: a) estabelecer ordem - orientando os sujeitos no mundo social e material; e b) possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade. Nesta perspectiva, como afirma Moscovici (2012, p. 71): “[...] a representação contribui *exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais*” (grifos do autor).

Duveen (2005, p. 22) destaca, também, que “[...] as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação”. O que implica que as *representações* “[...] podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura” (p. 22), ao depender dos “padrões de comunicação, que as mantêm” (p. 22). Além disso, é preciso compreender que a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, repercutindo, assim, em novas representações.

As representações são, assim, estruturas que conseguiram estabilidade pela transformação de uma estrutura anterior. E, neste sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012) fornece o aporte interpretativo, tanto para dar visibilidade às representações, como para torná-las compreensíveis como formas de prática social. Pelos intercâmbios comunicativos em que as representações são estruturadas, passando, inclusive, por transformações, observamos que, a partir da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012), podemos compreender o mundo, suas ideias e as influências que estas exercem sobre os outros, dando sentido para o modo como as coisas são vistas.

Moscovici (2005, 2012) envidou esforços para reconhecer os fenômenos sociais e, ao mesmo tempo, criou possibilidades para torná-lo inteligível como um processo sociopsicológico. É importante lembrar que os fenômenos das representações sociais são caracteristicamente construídos, no que Moscovici (1978, 2012) chamou de *universos consensuais de pensamento*.

A pesquisa no campo das representações sociais produz conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. O que precisa, na prática da pesquisa científica, como afirma Sá (1998), é transformá-los em objetos manejáveis; pois, os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isso quer dizer que há uma simplificação, quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa (SÁ, 1998).

A rigor, a simplificação na construção do objeto de pesquisa é da mesma ordem daquela embutida na formação de uma representação social. Assim, Sá (1998, p. 23) destaca que “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno da representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”. Afirma, também, que “uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” (SÁ, 1998, p. 32).

A TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012) ajuda-nos a compreender, assim, que os sujeitos se reúnem para comunicar algo sobre alguma coisa. Assim, o “olhar moscoviciano” é um excelente substrato na compreensão e análise da ação supervisora na Secretaria de Educação dos nove municípios da Baixada Santista. Especialmente, ao contribuir com o entendimento das representações sociais dos supervisores de ensino sobre as suas ações político-pedagógicas, na medida em que nos interessa saber o porquê agem da forma como agem. Pois, como diria Moscovici (2012, p. 71): “Saber

“quem” produz esses sistemas é menos instrutivo que saber “por que” foram produzidos” (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

A presente Tese pretende analisar os elementos representacionais presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa, supervisores de ensino, levando em conta os aspectos bibliográficos, documentais e historiográficos na tentativa de dar conta da questão-problema anunciada. E, nesse percurso, a abordagem, conforme Moscovici (1978, 2012), será *dimensional*, como explicitado a seguir.

2.1 As dimensões para análise das Representações Sociais

As representações sociais, como já anunciamos, atravessam as falas, opiniões, imagens, gestos e o universo cotidiano, em um processo de ordenamento de condutas e percepções e na orientação da comunicação. Por conseguinte, a representação social tem por mote, como já mencionado: elaborar comportamentos, condutas e a comunicação entre os sujeitos (MOSCOVICI, 1978, 2012).

Com efeito, desvelar e analisar as representações sociais e profissionais, construídas e adquiridas pelos supervisores de ensino a respeito de suas próprias ações supervisoras frente às tensões vivenciadas a partir das políticas públicas e dos limites e possibilidades para implementá-las, no âmbito dos sistemas municipais de ensino da RMBS, são objetivos centrais dessa investigação. Destarte, a análise dimensional dessas representações delineará o *mapa de relações*, como definiria Moscovici (2012), subsidiando o cotejamento dos dados. Moscovici (2012) afirma que:

O mapa de relações e interesses sociais é legível a cada instante, através das imagens, das informações e das linguagens. Se representar não é só selecionar e completar um ser objetivamente determinado por um suplemento de alma subjetivo. De fato, é ir além, é edificar uma doutrina que facilite a tarefa de descobrir, de predizer ou de antecipar as ações. (MOSCOVICI, 2012, p. 28, grifos nossos)

A análise dimensional das representações sociais possibilita a mediação e compreensão do objeto analisado. Nessa linha condutora, Abdalla (2008), por intermédio de Moscovici (1978), destaca que:

Para este estudo, sob o ponto de vista de uma análise dimensional, era imprescindível compreender o conceito de representação social, que se converte aqui como um sistema de interpretação que nos serve de mediação para o entendimento de nosso objeto de análise. Era preciso compreender o conceito de representação social, [...] como *uma modalidade de*

conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, e que é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. (ABDALLA, 2008, p. 8, grifos da autora)

As representações sociais (RS) decorrem, então, das interações e interlocuções no interior do grupo social, propagando o *status quo* grupal, seus projetos, problemas, estratégias e as vinculações extragrupo.

As RS, na perspectiva de preparação para a ação, como enfatiza Moscovici (1978, 2012), não só norteiam o comportamento, mas remodelam e reconstituem os elementos do ambiente; ou seja, as RS dão um sentido ao comportamento, integrando-o à rede de relações. Mantêm oposição entre dois aspectos: *a percepção* (concreto) e *o conceito* (abstrato) – construção lógica que transita do percebido ao concebido, tomando da fonte do representado (MOSCOVICI, 1978, 2012). É, nesta direção, que Moscovici (2012, p. 54) afirma que: “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstruí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”.

Diante disso, o próprio autor destaca que:

A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de ‘realismo’ e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas, assim como de abstração das materialidades, pois exprimem uma ordem precisa. (MOSCOVICI, 2012, p. 54, grifo do autor)

Nesta perspectiva, como acentua o autor, desenha-se “[...] uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido passando pelo representado” (MOSCOVICI, 2012, p. 60). E, dessa forma, destacam-se, segundo Moscovici (2012, p. 60): a “face figurativa” e a “face simbólica”. O que implica “[...] que a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido, uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

Para explicitar melhor em que sentido as representações são sociais, Moscovici (2012) parte do que ele denomina como “universo de opiniões”, que, segundo o autor, “[...] são tão numerosos quanto às classes, as culturas e os grupos” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). E considera que cada um desses “universos” possui três dimensões: *a atitude* (mais duradoura e estruturada face ao objeto); *a informação* (conhecimento do sujeito sobre o objeto representado); e o *campo de representação* (organização hierárquica dos elementos das representações sociais).

Moscovici (1961) anuncia que, para compreender a evolução, a organização do conteúdo e a extensão de uma representação social, é preciso: percebê-la como elemento da dinâmica social, considerar as peculiaridades da estrutura social e levar em conta as diferenciações no campo social. As RS tornam-se, assim, imperativas por conta da dispersão da informação, da focalização dos sujeitos e da pressão para a inferência (tomada de posição).

As RS, sendo multidimensionais, assumem *quatro funções*, segundo Moscovici (1978, 2012). Abdalla (2008), em seus estudos moscovicianos, explicita-nos, resumidamente, o significado de cada uma dessas funções, conforme registramos a seguir:

1ª a *organização significativa do real* (hermenêutica cotidiana) - que, segundo Abdalla (2008, p. 15-16), “[...] atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente”;

2ª a *organização e orientação dos comportamentos* (condutas) – como também destaca Abdalla (2008, p. 16), “[...] grande parte dos comportamentos do indivíduo são condicionados e orientados por suas representações”;

3ª a *comunicação* (partilha dos consensos) – segundo esta função, conforme aponta Abdalla (2008, p. 16), “os atos de comunicação constituem atos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação” (ABDALLA, 2008, p. 16);

4ª a *diferenciação social* (singularidades) – em que se considera, como afirma Abdalla (2008, p. 16), que “[...] as representações sociais também intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação”, levando em conta as suas singularidades.

Destarte, Moscovici (1978, p. 74) declara que: [...] “Uma pessoa [...] representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”.

Os aspectos supramencionados são importantes, pois sinalizam o sentido que os supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS dão às suas ações supervisoras. E, diante do arcabouço exposto, as RS decorrem de dois processos: a *objetivação* e a *ancoragem*, que serão descritos a seguir.

2.1.1 Os processos de objetivação e ancoragem

Moscovici (2012, p. 100) entende que “[...] a representação social é elaborada a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem”. E, para este autor (2012, p. 100),

“[...] a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo [...]”.

Nesta perspectiva, a *objetivação* vivifica o esquema conceitual, tornando-o real, ou seja, transforma a realidade abstrata em realidade concreta, materializando a palavra; transporta o que está na mente em algo que exista no mundo; ou seja, transfere a ciência para o domínio do ser (MOSCOVICI, 1978). Processo que simplifica o objeto, tornando-o menos complexo, informativo, claro e compreensível.

Em relação à *ancoragem*, trata-se de um processo que torna o não-familiar em familiar, imbricando a palavra à coisa e organizando as relações sociais (MOSCOVICI, 1978). Pauta-se nas experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos. Desse modo:

Se a *objetivação* explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a *ancoragem* permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. (MOSCOVICI, *apud* VALA, 2004, p. 473-474, grifos nossos)

Pelos processos de *objetivação* e *ancoragem*, é possível compreender as RS dos supervisores de ensino da RMBS. E, no presente cotejamento, intencionamos, pelas RS, explicitar as singularidades da análise dimensional (MOSCOVICI, 1978, 2012). Desse modo, as singularidades esboçam o *mapa de relações*, contribuindo na perscrutação e hermenêutica dos dados.

Sobre o *mapa de relações*, Abdalla (2008, p. 19) destaca:

Na (re) construção destes materiais que entram na composição de determinada representação, ou seja, o *mapa de relações*, que aqui está sendo proposto, segue um pouco o caminho de abordagem do objeto a ser estudado, destacando as figuras a serem (re) apresentadas, delineando o *campo* e os *sentidos* que foram possíveis *consolidar* (grifos da autora).

O *mapa de relações* é um importante indicador (pois dele decorre o *campo* e os *sentidos*) no cotejamento das RS. Desse modo, a *objetivação* está imbricada no domínio do ser e a *ancoragem* no domínio do fazer, como explicita Moscovici (1978, 2012). Ainda, em Moscovici (1978), Abdalla (2008, p. 4) afirma:

Resumindo, Moscovici (1978) acentua, numa palavra, que a *objetivação* transfere a ciência para o domínio do ser e a *amarração* (ou *ancoragem*) a

delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação (grifos da autora).

Diante disso, é possível inferir que a comunicação exerce influência no processo de representação social. Nós nos ligamos uns aos outros pelas influências sociais da comunicação: base de sustentação das RS. Abdalla (2008, p. 12), ao referir-se a Moscovici (1978), pondera:

Neste sentido, refletimos dimensionalmente, com Moscovici (1978), que os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão. E, dessa forma, as informações, suas imagens e, em especial, as atitudes dos sujeitos pesquisados foram levados em conta, porque, como reflete o autor, é no *comportamento impregnado de significações* que os *conceitos ganham cor* ou se *concretizam* (ou, como é costume dizer, *objetivam-se*), enriquecendo a *tessitura* do que é, para cada um de nós, a realidade. (grifos da autora) (ABDALLA, 2008, p. 12)

Na próxima seção, faremos algumas incursões acerca dos papéis profissionais nos estudos de Blin (1997).

2.1.2 E as representações profissionais? Revisitando Blin

As *representações profissionais* dizem respeito às RS, sobretudo, quando estas se referem aos papéis profissionais, à natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação experienciada (ABDALLA, 2017a).

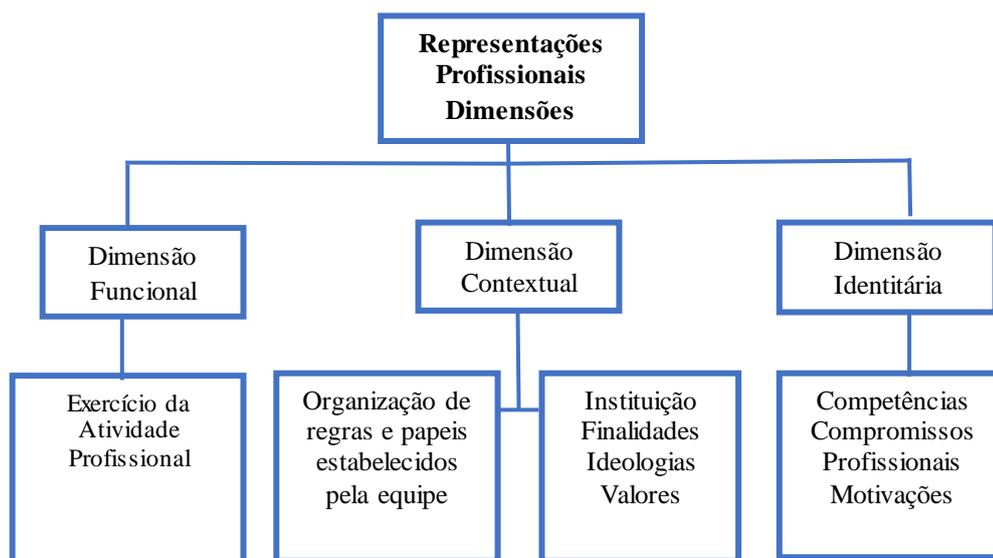
Jean-François Blin (1997, p. 70), para a compreensão da noção de *representações profissionais*, também parte dos estudos de Moscovici (1961) sobre *representações sociais*, considerando-as “[...] como sistema de interpretações que regem as relações com o mundo e com os outros, dirigem e organizam a conduta social e as comunicações” (tradução livre⁴³). E quando explicita a respeito das representações profissionais ajuda-nos a entender que as *representações profissionais* são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagindo e interagindo), e são especificadas por contextos, atores pertencentes a grupos e objetos

⁴³ Em francês: “Les représentations sociales en tant que système d’interprétations régissant les relations au monde et aus autres, orientent et organisent les conduites e les communications sociales” (BLIN, 1997, p. 70).

pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais” (tradução livre⁴⁴) (BLIN, 1997, p. 80).

Assim, as *representações profissionais*, segundo este autor (BLIN, 1997), incorporam três dimensões, a saber: a *funcional* (ou prática), que se relaciona ao exercício da atividade profissional; a *contextual*, que diz respeito à organização e à instituição, suas finalidades, valores e ideologias; e a *identitária*, que se refere ao ideal profissional e ao *ser profissional* no dia a dia; ou seja, às suas competências, compromissos profissionais e motivações.

Figura 1 – Representações Profissionais: dimensões conforme Blin (1997)



Fonte: elaborado pelo autor com base em Blin (1997, p. 91), mas com alterações.

As representações profissionais têm por escopo nortear as condutas e as práticas profissionais, na perspectiva de um conhecimento profissional.

Abdalla (2006) postula que o *conhecimento profissional* corresponde aos saberes da atividade profissional; ou seja, trata-se de um conhecimento “[...] que afeta existencialmente o professor, em razão do trabalho que executa, do projeto político e cultural que leva em frente” (p. 95). Além disso, continua a autora:

⁴⁴ Conforme Blin (1997, p. 80): Les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l’action et la communication professionnelles (interagir et interréagir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinentes et utiles pour l’exercice des activités professionnelles.

[...] o conhecimento profissional/prático do professor não se reduz a um conhecimento do *como*, mas a um campo de conhecimentos que compreende os saberes epistemológicos, os pedagógicos/os didáticos, os da experiência e aqueles que permitem o *campo das possibilidades*, na perspectiva de renovar o espaço político-social da sala de aula e da escola. (ABDALLA, 2006, p. 103-105, grifos da autora)

À vista disso o processo de aprendizagem do conhecimento profissional relaciona-se à aprendizagem de estruturas complexas, explicitadas na aquisição do conhecimento prático, ao longo de todo o processo de formação e estruturação das representações profissionais.

Destarte, essas representações (BLIN, 1997) colaboram em um repensar a profissionalidade. Por conseguinte, destacamos, com Abdalla (2017a), que a *identidade profissional* é composta, construída, desconstruída e reconstruída pelos contextos e pelas representações profissionais.

Dessa forma, a construção da *identidade profissional* perpassa por representações sociais e profissionais, decorrentes de um processo de socialização no âmbito da atuação laborativa pelas atribuições, experiências agregadas, na constituição da identidade para o outro, na construção de uma identidade para si, nas reivindicações, pelo sentido de pertencimento e das qualidades autoatribuídas (DUBAR, 1997; ABDALLA, 2006, 2008, 2017a, 2017b).

As *representações profissionais*, ainda, segundo Blin (1997), possuem as seguintes incumbências e/ou funções:

- participam, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional: este saber, diferente do saber científico e do saber do senso comum, é produzido no contexto da atividade profissional e capacita [...] a entender e agir na realidade de acordo com um princípio de economia cognitiva [...].
- definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais [...]. Mas no interior de um mesmo campo profissional, marcam também as identidades, as ideologias, os territórios e participam dos jogos e das questões institucionais.
- orientam as condutas e guiam as práticas profissionais [...]. Elas intervêm diretamente na definição da finalidade da situação profissional, orientando a escolha de procedimentos metodológicos para efetuar uma tarefa. Ao refletir sobre as normas e essas regras do contexto de trabalho [...] as representações profissionais são prescritivas das práticas instituídas, mas também das instituintes.
- permitem, a *posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais [...], elas explicam e legitimam, para o indivíduo, suas posições e suas “rotinas” (grifos do autor). Essas representações, através da comunicação profissional, reforçam as pertencas grupais, ao mesmo tempo, que mantêm as distâncias sociais entre os diferentes grupos do setor. (BLIN, 1997, *apud* ABDALLA, 2008, p. 40)

A partir da noção de *representações profissionais* e suas *funções*, conforme Blin (1997) e Abdalla (2008), e considerando que essas representações são elaboradas na ação e na comunicação dos sujeitos, na socialização de suas experiências em um campo de atuação profissional, passaremos, na sequência, a estudar os constructos do *pensamento bourdieusiano* (BOURDIEU, 1994, 1996a, 1996b, 1997a, 1998a, 1998b, 2011). Trataremos, também, de questões em torno do que o autor considera como a “força da representação” ou o “poder simbólico” (BOURDIEU, 1996b, 1998b). Tais constructos possibilitarão apreender as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora: objeto desse estudo.

2.2 Pierre Bourdieu: a força da representação

O *pensamento bourdieusiano* (BOURDIEU, 1994, 1996a, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2011) postula que o conhecimento do mundo social emerge do conhecimento prático do mundo, bem como das estruturas sociais incorporadas pelos agentes, destacando o que Bourdieu (1996b, 1998b) denomina como *força da representação*. Esta “força da representação” é considerada, por Bourdieu (1996b, p. 116), como: “[...] o *poder quase divino* sobre a visão do mundo – e onde não há outra escolha, para quem pretende exercê-lo (ao invés de se lhe sujeitar), o *poder de mistificar* ou de *desmitificar*”.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1996b, 1998b) postula que as representações são influenciadas pelas ideias, valores, crenças e ideologias existentes em uma sociedade. A *força da representação* (BOURDIEU, 1996b) está presente, então, na linguagem, que utilizamos para nos comunicar, nas religiões, nas concepções, que circulam entre os participantes dos diferentes campos sociais, grupos profissionais e classes sociais, e no chamado senso comum, que compõe o *habitus* de cada agente. Como ele próprio afirma, é preciso:

Apreender ao mesmo tempo *o que é instituído* (sem esquecer que se trata apenas da resultante da luta por fazer existir ou “inexistir” o que existe num dado momento do tempo) e as *representações*, enunciados performativos que pretendem fazer acontecer o que eles enunciam, ou então, restituir ao mesmo tempo as estruturas objetivas e a relação com essas estruturas (a começar pela pretensão de transformá-las [...] (grifos do autor). (BOURDIEU, 1996b, p. 112)

E isso implica entender as “potencialidades” e/ou “possibilidades”, que estão contidas em nossas representações, para compreender, inclusive, como o próprio autor afirma que: “[...] as *representações* que os agentes sociais possuem das divisões da realidade” (grifo do autor) (BOURDIEU, 1996b, p. 114), “[...] contribuem para a realidade das divisões” (p. 114). Neste sentido, compreender, ainda, “[...] não apenas as chamadas propriedades “objetivas” (como, por exemplo, a ascendência, o território, a língua, a religião, a atividade econômica etc.), mas também as chamadas propriedades “subjetivas” (como o sentimento de pertinência), entre outros [...]” (BOURDIEU, 1996b, p. 114, grifos do autor).

Também, Thiry-Cherques (2006), ao tecer reflexões sobre a teoria bourdieusiana, assinala o retorno ao sujeito, pelas teorias da crítica social da atualidade. Nele, vislumbra-se o imbricamento com as ciências monológicas, não-históricas, que concebem o conhecimento teórico e prático *entrelaçados*. Postula um trajeto epistemológico que decorre do relacional ao real.

Na fase incipiente, Bourdieu, ainda segundo Thiry-Cherques (2006), propõe a cisão do sabido e do generalizado, pela construção de explicações aportadas em variáveis não imediatamente notadas pelos indivíduos. Assevera do cuidado em se deixar levar pela representação dominante, procedendo à tarefa prévia de autoelucidação sobre o *loco* em que se vai atuar, e coloca em discussão a noção de *reflexividade*.

É importante destacar que a noção de *reflexividade* é precípua para Bourdieu (1997b), especialmente, quando ele nos ensina que: “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no *campo*, [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (grifos do autor) (BOURDIEU, 1997b, p. 694).

Pelo exercício da reflexividade, os sujeitos preparam e organizam projetos, definindo estratégias, aportados nos recursos e nas circunstâncias sociais nas quais se inserem. A reflexividade serve de mediação entre a estrutura e a agência, viabilizando a discussão entre ambas (BOURDIEU, 1992; 1997b; BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Os resultados advindos da reflexividade dependerão do imbricamento entre os fatores *estruturais, contextuais e pessoais*. Ou seja, o senso prático decorre do exercício da análise *amiúde*. Destarte e, por intermédio de Bourdieu (1979, 1994, 1997a, 1997b), passaremos a desvelar os pressupostos centrais da Teoria da Ação.

2.2.1 Os conceitos centrais da Teoria da Ação

A Teoria da Ação (ou Teoria da Prática) é uma teoria do *senso prático*. O modelo verificado e corrigido tem o escopo de desvelar a realidade: o modelo do real e não a realidade do modelo. Trata-se de uma teoria, cuja matriz conceitual se fundamenta nos conceitos de campo, capital e *habitus* (ABDALLA, 2013b), conforme explicitaremos a seguir.

Bourdieu (1997a) entende o *campo* na perspectiva de estabelecer a posição dos agentes em um “espaço social global”; ou seja, como um campo de forças e de lutas, conforme afirma o autor:

É isso que acredito expressar quando descrevo o *espaço social global* como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um *campo de forças*, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1997a, p. 50, grifos nossos)

Além disso, o conceito de *campo*, em Bourdieu (1996b, 1997a), foi tecido a partir de seus estudos acerca do sistema escolar francês: a hegemonia intelectual, a percepção artística e o consumo estético. Assume que um criador e sua autoria são determinados pelo sistema de relações sociais: *quem fala, de onde fala e sobre quem fala*. Assim sendo:

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido. (BOURDIEU, 1996b, p. 45)

Para Bourdieu (1997a), como mencionamos, o *campo* é o *espaço social* dos sujeitos. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, dentre outros –, no qual se determina a posição social dos sujeitos e onde se revelam as figuras de autoridade; ou seja, detentoras do maior volume de capital.

Além disso, Bourdieu (1997a) entende que as relações de poder atravessam as relações humanas e todos os *campos* que integram o espaço social. Na direção tomada,

o *campo de poder*, tal como um campo magnético, se constitui em linhas de forças que se opõem e se agregam no espaço e no tempo. Assim, a posição ocupada pelo sujeito é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas; uma vez que “[...] produz a existência daquilo que se anuncia; uma capacidade de impor classificações, um estado de relações de força”, tal como afirma Abdalla (2013b, p. 114),

Destarte, o *campo* é organizado pelas relações entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, bem como suas interações (BOURDIEU, 1998a, 1998b). O *campo*, então, é representado pelas posições, lutas e os interesses. Toma parte no espaço social absorvendo dele as suas particularidades. Bourdieu (1996b) conceitua *campo* como espaço de posições dos agentes e instituições, que, dependendo do peso e do volume global dos capitais que possuem são dispostos em posições dominadas e dominantes.

Nessa direção, Bourdieu (1997a, p. 29), demonstra, como já mencionado, que “[...] é preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital”. Para Bourdieu (1997a), é preciso considerar que há “[...] diferentes tipos de capital cuja distribuição determina a estrutura do espaço social” (p. 30). Para o autor, o *capital econômico* e o *cultural* apresentam um “peso importante”, no espaço social; e ele explicita, nesta direção, que o *espaço social* se organiza em três dimensões, conforme podemos apreender de suas palavras:

Dado que o *capital econômico* e o *capital cultural* têm, nesse caso, um peso importante, o *espaço social* organiza-se de acordo com *três dimensões* fundamentais: na primeira dimensão, os agentes se distribuem de acordo com o volume global do capital possuído, aí incluídos todos os tipos; na segunda, de acordo com a estrutura desse capital, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do capital cultural no conjunto de seu patrimônio; na terceira, de acordo com a evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital. (BOURDIEU, 1997a, p. 30, grifos nossos)

Se tomarmos, conforme Bourdieu e Passeron (1992), a distribuição do *capital cultural*, que se dá, em especial, na instituição escolar, os autores destacam que este capital acaba por perpetrar a estrutura do espaço social. Neste sentido, consideramos, junto com os autores, que o sistema escolar age de modo perverso, quando, na triagem cotidiana, corrobora o *status quo*, cindindo os dotados de capital cultural desigual.

Esse processo de alijamento, percebido por Bourdieu (1997a) e por Bourdieu e Passeron (1992), é revisitado nesta pesquisa; uma vez que se faz necessária uma política educacional humanizadora, transformadora e emancipatória, e que seja realizada também pela ação supervisora, que se volta àqueles sujeitos, que possuem um capital cultural que não interessa aos grupos detentores da hegemonia do poder.

A instituição escolar estabelece, assim, as fronteiras sociais pelas condições de vida, pelo conteúdo, pelas formas de aprendizado e competição. Tal movimento traz no bojo a intenção de manter a ordem hegemônica pela dominação. Bourdieu e Passeron (1992), então, afirmam que:

[...] exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente [...]. Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, [...] todo TE [trabalho pedagógico escolar] gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desse *habitus* segundo uma lógica que obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 68).

Nesta perspectiva, o *capital* não se refere apenas ao acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo o recurso ou poder que se manifesta na atividade social.

Bourdieu (1997a, 2011) assinala, então, que, para além do capital econômico, é importante a compreensão do *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) e do *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Nessa vereda, Bourdieu (1997a) trata do significado do “sistema escolar”, conforme registrado a seguir:

O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto da energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não os possuem. [...] ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 1997a, p. 39)

Nessa acepção, é preciso compreender que as desigualdades sociais não decorrem somente de desigualdades econômicas; mas também, dos percalços tramados, por exemplo, pelo *déficit* de *capital cultural* no acesso aos bens simbólicos.

O espaço escolar é terreno de disputas em que as relações de poder, de trabalho e de saber estão consubstanciadas. Relações estas, em que o capital cultural é precípuo na

perspectiva de arrefecer as relações ditatoriais, consolidando o desnover da consciência para que o dominado domine aquilo que o dominador domina.

Assim, a ação supervisora, no âmbito da RMBS, perpassa estas contradições, voltando-se aos sujeitos coletivos na perspectiva de conferir vez e voz, contra a violência simbólica, presente nos espaços sociais.

As lutas concorrenciais se dão no interior e exterior de cada *campo* e, também, em relação aos outros *campos*. Nelas estão circunscritas a oposição de forças e os jogos de poder, conforme indica Bourdieu (1997a, p. 52):

O *campo do poder* (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o *espaço de relações de força* entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...].

Quando Bourdieu (1997a) faz alusão, então, ao *campo do poder e da luta*, quer fazer referência à divisão em *campos antagônicos*, de jogo ou ainda ao poder. O *campo de poder* é o espaço de relações de força para dominar o *campo*.

A manutenção ou a subversão das regras do jogo são estratégias que os agentes utilizam na mediação de seus *habitus*. O senso prático de operar uma ação definirá, no jogo, os ganhadores e perdedores. Desse modo, Bourdieu (2007) declara:

Forma particularmente exemplar do senso prático como ajustamento antecipado às exigências de um campo, o que a linguagem esportiva chama “senso do jogo” (como “senso de posicionamento”, arte de “antecipar” etc.) oferece uma ideia bastante exata do encontro quase milagroso entre *habitus* e um campo, entre a história incorporada e a história objetivada, que torna possível a antecipação quase perfeita do porvir inscrito em todas as configurações concretas de um espaço de jogo. (BOURDIEU, 2007, p.108)

Diante da exposição, de que os agentes, detentores das regras do jogo, utilizam suas *habilidades* a serviço da manutenção do *status quo - a conservação* -, Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b, 2007) nos ensina que a apropriação dessas regras, pelos dominados, implica na apropriação do conhecimento, na partilha do controle; e, sobretudo, no abalo das certezas, demovendo o indiferentismo e a incapacidade de escolher e tomar decisões.

Diante das três noções básicas da teoria bourdieusiana – campo, capital e *habitus* -, como vimos até o momento, o conceito de *habitus* é fundamental, na medida em que Bourdieu (1983, 1997a, 1998a, 1998b, 2011) nos ensina que o *habitus* diz respeito aos

sistemas de percepção, de apreciação, de gosto, ou princípios de classificação incorporados pelos agentes e que orientam suas ações. Trata-se de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Assimilamos, então, em Bourdieu (1983, 1997a), que o *habitus* é um sistema aberto de disposições, ações e percepções em que os indivíduos vão incorporando, com o tempo, as suas experiências sociais. Diz respeito às estruturas relacionais, nas quais os sujeitos estão inseridos, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num *campo* quanto seu conjunto de capitais.

O *habitus* significa, dessa forma, *estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos* conforme aponta Bourdieu (1997a, 1998a). Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Para Bourdieu (1997a), a sociologia, para além dos fios que movem os sujeitos e os observa, restitui o sentido dos atos desses sujeitos. As práticas rituais que estabelecem a coerência parcial em um determinado *campo* são alcunhadas, por Bourdieu (1996b), de *sentido prático* (o que se deve fazer numa dada situação). À vista disso:

Os *sujeitos* são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotadas de um *senso prático* (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de *senso prático* do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos [...] o *senso do jogo*, a arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo (grifos do autor). (BOURDIEU, 1997a, p. 42)

Nessa pesquisa, é o *senso prático*, no campo educacional, que ajuda a imbricar ação e reflexão, resultando, na composição, a atividade profissional refletida, conforme também situa Abdalla (2006, 2008, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Nesta direção, é importante refletir, também, sobre alguns princípios e noções que Bourdieu usa como ferramentas de reflexão. Abdalla (2013b) discute que esses

*princípios*⁴⁵ e *noções*⁴⁶ “[...] estão nucleados na razão prática e na origem dos conceitos de *habitus*, de campo e de capital, entendendo a necessidade de se reconhecer a contribuição da representação que os agentes têm do real e como essa representação social pode transformar a realidade” (ABDALLA, 2013b, p. 109). O que implica, segundo Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 23), pensar em:

[...] um olhar crítico e repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente dos saberes a serem compartilhados e a necessidade de se analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo. (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 23)

Os conceitos, apresentados, assim, por Bourdieu (1979, 1983, 1992, 1997a), possibilitam o desvelamento do mundo social e dos variados espaços que o compõem (hierarquias e lutas internas). Nesta perspectiva, o autor (BOURDIEU, 1983, 1994, 1996a, 1996b, 1997a, 1998a, 1998b, 2011) destaca as contradições e tensões dos diversos campos da vida social e as relações de poder estabelecidas. Assim, nessa direção, a sociologia desarruma, constrange, incomoda e clarifica o que muitos não querem ver (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

Para essa pesquisa, Bourdieu (1996b, 1997a) ajuda-nos a compreender os *estilos* (*habitus*) propagados pelas representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) e a força dessas representações.

Diante disso, é possível considerar, também, como “força das representações” desses profissionais, as contradições entre as *necessidades habituais* e as *necessidades desejadas* (ABDALLA, 2006); pois, essas *necessidades* representam um terreno fecundo no processo de (re) configuração profissional: o *habitus*. As *necessidades habituais* se cruzam com as *necessidades desejadas*, como afirma Abdalla (2006), e estas determinam o seu *habitus profissional*. Dessa forma, à medida que esses trabalhadores se reconhecem, refazem e transformam a própria ação, podem também consolidar um novo *habitus*, reestruturando maneiras de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006).

⁴⁵ Abdalla (2013b, p. 111-116) menciona os princípios que fundamentam a análise relacional bourdieusiana, tais como os princípios: da relação; da diferença ou diferenciação; de visão, de divisão e da identidade; da realidade; e da alquimia. Para a autora, “[...] a questão dos princípios fundamenta um possível consenso sobre o sentido do mundo” (p. 116).

⁴⁶ Dentre as noções, Abdalla (2013b, p. 116-120) traz reflexões sobre a matriz conceitual de Bourdieu, com base nos conceitos de *habitus*, campo e capital, e seleciona e discute algumas noções, tais como: interesse, interação, diferença (base do princípio da diferenciação), estratégia, ilusão (*illusio*) e representação. Para a autora, essas noções são tratadas como “ferramentas de reflexão” (p. 116).

2.2.2 O *habitus* profissional

O *habitus*, por Bourdieu (1994, 1996a, 1996b), é entendido como um *sensu prático*. Entretanto, Abdalla (2006, 2008, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b) e Sanchotene e Molina Neto (2010) também entendem que esse *habitus* pode ser tratado como *habitus* profissional, que, no caso, estaria relacionado ao *sensu prático* que se tem, quando se desenvolvem ações profissionais.

Desse modo, poderíamos estar compreendendo o *habitus* profissional, também, como Bourdieu (1996b, p. 21-22) identifica *habitus*, como “[...] esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

Assim, as competências profissionais, o ideal profissional e as experiências contribuem na construção de um saber profissional, para nortear as condutas e as práticas profissionais (SANCHONETE; MOLINA NETO, 2010).

Por esse caminho, as três dimensões das representações profissionais, indicadas anteriormente - *funcional, contextual e identitária* -, conforme Blin (1997), dirigem-nos ao “[...] espaço do que é possível, concebível, nos limites de certo campo” (BOURDIEU, 1996a, p. 267) e na compreensão do *habitus* profissional (ABDALLA, 2006, 2008, 2017a, 2017b).

Na compreensão de Abdalla (2017a, p. 177), o *habitus professional* significa um conjunto de saberes que “[...] se reporta às representações profissionais [...] colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente”. O que significa, segundo a autora (2006, p. 46): “[...] a possibilidade de exercer nossa profissionalidade, articulando nossas representações e esquemas de ação (*habitus*), em um espaço concreto, socializado pelas maneiras de pensar, decidir e avaliar”.

Retomamos a concepção de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), para entender melhor o conceito de *habitus professional*, especialmente, ao tratarmos do papel do supervisor de ensino frente às tensões do cotidiano de suas ações, como agentes sociais que são. Para esses autores, é importante considerar que:

[...] os agentes sociais estão dotados de *habitus*, incorporados aos corpos através das experiências acumuladas: estes sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem levar a cabo atos de conhecimento prático, baseados na identificação e no reconhecimento dos estímulos

condicionais e convencionais a que estão dispostos a enfrentar [...] (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 183).

Na concepção de *habitus professional*, não podemos deixar de apontar, também, a noção de *campo*, que Bourdieu (1996b, p. 50) descreve como um *campo de forças* e como um *campo de lutas*, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do *campo de forças*, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (p. 50).

A utilização do controle pelas classes dominantes tem por escopo educar os dominados, para que esses se submetam a essa espécie de monitoramento, como algo natural e necessário, arrefecendo a potencialidade revolucionária.

As classes dominantes, em nome do patriotismo exacerbado, geram, na população, o sentimento de identificação. Sentimento este destituído de paradoxos, em que a sociedade é tecida por um todo orgânico, em que as forças de conservação suplantam as forças de transformação. O bloco hegemônico cristaliza as classes sociais, concorrendo para que essas girem em torno do projeto burguês, pela coerção e pelos consensos.

A abordagem *relacional* de Pierre Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011) dá conta de compreender que o sujeito se apropria das regras do jogo; ou seja, “os sujeitos sociais compreendem o mundo social que os compreende” (BOURDIEU, 2011, p. 446).

Destarte, pretendemos, neste estudo, depreender as falas ou as narrativas dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), e as imagens profissionais – o *habitus* profissional –, que esses agentes revelam.

Por conta disso, na sequência, por meio de Claude Dubar (1997), desenvolveremos conceitos acerca da construção das *identidades sociais e profissionais*, no sentido de colaborar com as questões-problema suscitadas.

2.3 Claude Dubar: sobre a socialização e a identidade profissional

A *identidade* diz respeito às características do caráter do sujeito ou do caráter de um determinado grupo social. Tais características decorrem das interações que o sujeito vai tecendo com o meio no qual está imerso. Para Dubar (1997, p. 13): “Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. [...] A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

Nesta direção, a *identidade*, bem como sua conceituação, é estudada sob a perspectiva sociológica, pois implica, nas relações interpessoais, integração e adaptação em grupos diversos, resultando, assim, em um processo de socialização.

A identidade é tecida por processos sociais. Desse modo, é lícito afirmar que, uma vez solidificada, essa é mantida, modificada ou remodelada pelas relações sociais, em uma perspectiva de construção-desconstrução-reconstrução (DUBAR, 1997).

Os diferentes contextos, que envolvem os sujeitos, influenciam na construção da identidade; logo, esses estão imbricados às relações sociais do indivíduo. Assim, os atores sociais, e porque não dizer os supervisores de ensino, beneficiam-se da integração ao mundo do trabalho para edificarem as suas identidades: *social e professional*.

Na direção tomada, Fialho (2017) declara:

Os diferentes contextos em que o indivíduo está inserido são, inquestionavelmente, geradores de interações que influem e contribuem para a construção da sua identidade, sendo, portanto, um processo bastante dependente das relações sociais do indivíduo. As identidades sociais são, deste modo, constructos sociais plurais, elaborados em concretos contextos de vivência e de relacionamento sociais. Se assim não fosse, não seria possível falar de identidades. (FIALHO, 2017, p. 140)

A identidade social vincula-se à classe social e, por conseguinte, ao sistema social. A identidade é própria dos sujeitos e nela abriga a dualidade: a identidade para si e para os outros. Neste sentido, a formação do trabalhador, no contexto social e do trabalho, transcende a transmissão e construção de conhecimentos teóricos e práticos. Este processo caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e de autonomia do trabalhador. Por isso, Dubar (1997) defende a *socialização* como fundante na construção de uma identidade.

Segundo Dubar (1997), a identidade está envolta numa dualidade, a saber: a *identidade pessoal* e a *identidade para os outros*. Ou seja, “[...] eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (DUBAR, 1997, p.104). Dessa forma, a construção da identidade, longe de ser estável e linear, decorre de construção complexa e dinâmica, podendo sofrer vicissitudes por conta das mutações sociais, no que concerne a expectativas, valores influentes e configurações identitárias. Diz respeito à relação dialética entre o sujeito, os outros e o meio, compondo assim, um processo de construção da interação entre os elementos constituídos. Desse modo compreendemos *identidade* como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido (DUBAR, 1997; FIALHO, 2017).

A identidade social, em um viés interacionista, considera as expectativas que os sujeitos têm sobre os papéis a serem desenvolvidos. E, diante disso, Dubar (1997), considera que há formas identitárias que resultam do imbricamento entre a transação objetiva e subjetiva, entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo; entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada para si.

Dessa maneira a identidade vai se construindo e reconstruindo pela socialização da personalidade e pela crise de identidade. Logo a identidade é um constructo social inacabado. Dubar (1997, p. 110) enfatiza que: “[...] não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”.

A identidade pode ser adjetivada como instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. O campo da construção da identidade profissional é influenciado pelos agentes (família, escola, partidos políticos etc.) e pelas peculiaridades da atividade profissional. Em síntese:

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105).

Dubar (1997) também parte do princípio de que o grupo social traz consigo a *identidade coletiva*. Assim, a ação supervisora analisada, neste trabalho, retroalimenta-se de uma identidade coletiva, que agrega um conjunto de conhecimentos, que se sobrepõe e se distingue dos saberes escolares.

A estruturação de perfis identitários, conceituada por Dubar (1997), tem, nos contextos organizacionais, “palcos importantes” para as dinâmicas de consolidação das identidades profissionais. Desse modo, o trabalho é o principal mecanismo na incorporação social e profissional. E a consolidação da identidade no campo profissional, para Dubar (2012), gera a interação entre dois movimentos: o *movimento da continuidade* e o *movimento da ruptura*. Assim:

Em todos os casos [...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros [...] inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, *continuidades e rupturas*, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo [...], concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do

trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (DUBAR, 2012, p. 358)

O *movimento da continuidade* refere-se ao sistema profissional, em que os sujeitos trilham percursos contínuos projetados, em uma sucessão de qualificações que produzem o reconhecimento das competências de forma a corroborar a imagem de si. O *movimento da ruptura* provoca a dicotomia entre os dois espaços: o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais. Este último processo viabiliza a construção de uma nova identidade que incorpora os momentos anteriores (DUBAR, 1997).

As identidades profissionais, pensadas por Dubar (1997), permeiam três dimensões de análise: o *mundo vivido e do trabalho*, a *trajetória socioprofissional* e a *formação*. Cada dimensão corresponde a uma dupla negociação. Uma negociação entre o indivíduo e a instituição e, por outro lado, entre o indivíduo e a sua historicidade. Assim:

[...] *mundo vivido e do trabalho*, a *trajetória socioprofissional* e, nomeadamente, os movimentos de emprego, a relação dos assalariados com a *formação* e especialmente a forma como aprenderam o trabalho que fazem ou vão fazer. É na intersecção destes três campos que é definida a identidade profissional destes assalariados concebida, simultaneamente, como uma *configuração* apresentando uma certa coerência típica e como uma *dinâmica* implicando evoluções significativas [...]. (DUBAR, 1997, p. 185, grifos do autor)

Dessa forma, o trabalho contribui na estruturação das identidades pessoais e profissionais, traçando uma espécie de mentalidade coletiva/grupal e concorrendo, para que o sujeito incorpore as regras e normas de comportamento, consolidando, assim, os vínculos afetivos no ambiente laboral de convívio.

Vale destacar que a estruturação das identidades no trabalho não se desvincula dos interesses pessoais e coletivos consolidados nas organizações pela seriação ou interações. Tal seriação corrobora a construção de experiências e relacionamentos na construção das identidades pessoais, sociais e profissionais do sujeito. O trabalho personaliza essas identidades. Como afirma Fialho (2007, p. 160): “Parte do que somos, devemos-lo ao trabalho”.

Estudos acerca do trabalho/formação/carreira profissional apontam que os debates atuais sobre a *profissionalização* do trabalho, das formações e dos percursos colocam em xeque e, ao mesmo tempo, conferem o real significado na centralidade do

trabalho na vida das pessoas e quais são os espaços possíveis na evolução da carreira, dos empregos e das qualificações.

Dubar (2012) destaca que é possível “ter prazer em trabalhar fazendo algo que se aprecie [...] aprender trabalhando para ter acesso a um ofício que se ama” (DUBAR, 2012, p. 366). Para o autor (2012), profissionais *formados* apresentam *melhores resultados* em termos de desempenho laboral, estruturando para si uma identidade pessoal positiva, em uma atividade prazerosa, reinventando o ganhar a vida, para além do suor do rosto.

O item, a seguir, irá tratar das *marcas identitárias* do supervisor de ensino.

2.4 A identidade do Supervisor de Ensino: entre a instrumentalização e a humanização

Neste estudo, partimos da análise histórica da ação supervisora no decurso dos tempos, que nos remeteu, como vimos, a uma atividade profissional cartorial, fiscalizadora, controladora e distante. Implicando, desse modo, em uma atividade que, em alguns momentos, foi prenhe de ações; porém, muitas vezes, esvaziada de reflexões sobre as ações.

Levando em conta as palavras de Moscovici (2005, p. 211), quando diz que: “[...] o que as pessoas pensam determina como elas pensam”, podemos considerar que há um senso comum coletivo, que faz parte dos modos de ser supervisor de ensino, ainda prenhe da perspectiva cartorial. Podemos considerar, assim, que há uma espécie de *marca identitária* da supervisão de ensino, que está entretecida, neste recorte: na inspeção, no controle e na fiscalização.

Outro ponto apresentado, nessa incursão, é a consciência crítica sobre o *fazer*, em especial, sobre questões ligadas às atividades profissionais e à socialização dos sujeitos em relação, principalmente, à (re) constituição identitária. O que nos leva a pensar não só na (re) construção das representações profissionais dos supervisores sobre suas próprias ações, mas de que forma esse processo é construído, desconstruído e reconstruído. O que implica, segundo Dubar (1997), pensar, mais fortemente, no *processo de socialização*, que deve ser concebido: “[...] como uma *verdadeira negociação* entre os que procuram uma identidade em situação de *abertura do seu*

campo do possível e os que oferecem uma identidade em *situação de incerteza* no que diz respeito às *identidades virtuais* a propor” (DUBAR, 1997, p. 108, grifos do autor).

Na perspectiva de se valorizar o *processo de socialização*, ou seja, de construção, desconstrução e reconstrução das identidades em formação e atuação, é preciso não nos esquecermos da consciência crítica, que deve acompanhar esse movimento. Ela possibilita provocar ações profissionais críticas, no sentido de fortalecer o campo do trabalho, torná-lo, assim, mais profissional e **menos precarizado**.

Nesta direção, Monfredini (2009) propala, após constatações, haver desafinações entre o intencionado, o anunciado e o realizado. Nesta vereda, comenta a autora: há “[...] determinadas intencionalidades anunciadas [...]”, que “[...] apesar de atenderem à legislação em vigor, não garantem a sua realização no cotidiano de trabalho. (MONFREDINI, 2009, p. 618).

No Capítulo anterior, podemos observar a “força da lei” e de sua “aplicação”, mas, como indica Monfredini (2009), temos acesso, apenas, a documentos, que por mais que queiram retratar a realidade, não traduzem suas contradições. E, neste sentido, a visão cartorial é mais forte e mais visível e legitimada por esses documentos legais ou pelas impressões daqueles “inspetores escolares”, que tinham o papel burocrático e de controle das leis a serem aplicadas.

Diante dessas colocações, consideramos que é mais do que urgente refletir sobre as *tensões* que fazem parte do cotidiano da ação supervisora, tanto no nível dos sistemas de ensino, quanto no trabalho do cotidiano escolar, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental. O que implica, como afirma Abdalla (2012a, p. 178), apontar “[...] para a necessidade de se apreender a realidade concreta, em seu processo histórico de constituição por meio de mediações contraditórias”. Pensar, assim, continua a autora, nos: “[...] compromissos da supervisão com seus limites e possibilidades, reafirmando o seu sentido mais participativo, o caráter público da educação – uma prática mais inovadora, uma *prática emancipatória*” (ABDALLA, 2012a, p. 178, grifos da autora).

Nesta linha de pensamento, seria necessário, como também indicam Abdalla e Villas Bôas (2018), anunciar, entre o discurso político, o texto oficial e a sua implementação, espaços possíveis de mudanças. Pois, como diria Bourdieu (1998b, 112), estamos em “[...] uma luta permanente para definir a ‘realidade’” (grifo do autor).

E, neste percurso, atravessado por contradições e tensões, como nos ensina Moscovici (2012, p. 56), o “trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões

separadas e díspares, que, num sentido, se procuram”. No caso específico, tem a ver com o entendimento que temos frente às representações sociais e profissionais postas pelos supervisores de ensino nas narrativas selecionadas para análise. Tais narrativas, em seu conjunto, traduzem essas tensões entre o processo de instrumentalização, caracterizado pela perspectiva cartorial, e o processo de humanização, que está retratado no desejo e na vontade política do supervisor de poder “transformar” o seu mundo de trabalho, em uma perspectiva mais humanizadora ou emancipatória. Trata-se de contradições, que estão registradas, mais adiante, nas narrativas que foram selecionadas para análise.

Nesta linha de pensamento, trazemos, então, à tona os conceitos *freireanos* (FREIRE, 1976a, 1979, 1980, 2000a, 2005), que nos ajudam a pensar sobre políticas, que validam uma atuação profissional competente e humanizada por meio da *dialogicidade*⁴⁷, *ação-reflexão*⁴⁸ e *conscientização*⁴⁹.

A *dialogicidade*, de acordo com Freire (2000a) e Lima (2017), trata-se de um conceito que produz a *problematização* do mundo, implicando novos anúncios, em uma relação dialógica e contínua. É dela que depreendemos que a existência humana não pode ser silenciosa.

A *ação-reflexão* (FREIRE, 1981, 2000a; LIMA, 2017) compõe o processo formativo de conscientização; dela, o sujeito *transpõe* da *consciência ingênua* para a *consciência crítica*. E, na escuta atenta, pela *ação-reflexão-ação*, novas ações são produzidas.

Capturamos, também, o conceito de *conscientização* (FREIRE, 1981, 2000a; LIMA, 2017); ou seja, do “pensar certo”, para que a leitura da realidade seja destituída de superficialidade. A conscientização torna-se premente, para que os sujeitos exerçam uma análise crítica sobre a realidade.

⁴⁷ Diálogo/dialogicidade: implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (APÊNDICE XXV, MACHADO, 2021).

⁴⁸ Ação-reflexão: designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o “fazer e o saber reflexivo da ação” (APÊNDICE XXV, MACHADO, 2021).

⁴⁹ Conscientização: é um conceito estruturante da concepção e da prática da *educação libertadora*. A *conscientização*, compreendida como processo de *críticização* das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social (APÊNDICE XXV, MACHADO, 2021).

Pelos conceitos *freireanos*, estabelecemos imbricamentos com o exercício da ação supervisora, para além da atuação cartorária e fiscalizadora, revelando a vida cotidiana, o trabalho e a cultura (FREIRE, 1981).

Sendo assim, a gestão do desempenho balizada pela inspeção, e aqui representada pela fiscalização, empreendedorismo, padronizações e ordenamentos positivistas compõem o espetáculo – a *performatividade*; uma vez que os processos dão lugar ao melhoramento dos resultados: o humano dando lugar ao autômato.

Preocupa-nos, na atualidade, que a ação supervisora assuma tais *performatividades e fabricações*, concorrendo para a padronização dos sujeitos, em uma sociedade que se distancia dos processos e se volta apenas para os resultados. Esse estado da espetacularização, pelas fabricações, é esquizofrênico, pois as regras sofrem constantes oscilações, produzindo a desesperança nos sujeitos, o pânico, o esvaziamento de afetividade e o desrespeito.

Abdalla (1994, 2012a) desvela, em suas incursões, uma ação supervisora tecnoburocrática, cartorial e impregnada da *práxis* conservadora. Assim, depreende que tal ação deve transcender os gabinetes, para povoar a realidade concreta, a dimensão educativa, assumindo o caráter participativo.

Diante dessas questões, é significativo o que indica Abdalla (2012), quando se refere às ações da supervisão, como “[...] um caminho que não se detenha em sua superfície, mas atinja camadas mais profundas, iluminando as raízes das questões que envolvem a supervisão, como trabalho educativo competente e comprometido” (ABDALLA, 2012a, p. 217).

Com Abdalla (2012a) entendemos, também, que os processos avaliativos, perpassados na supervisão de ensino, só terão sentido, se forem utilizados como *feed back* na *superação*, e, portanto, na *ruptura* com os movimentos de alijamento e exclusão no interior de nossas escolas. Isso tem a ver com o trabalho coletivo de construção e articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, no qual, a supervisão de ensino desempenha suas ações administrativas e pedagógicas de assessoria, antes e durante o processo criativo. Tudo isso só terá sentido se a supervisão e os profissionais da Escola estreitar o fortalecimento do compromisso político na promoção do saber socialmente elaborado, como afirma Abdalla (2012a, p. 228-229): “Repensar, por exemplo, se ela [a supervisão] daria conta de articular uma saída para o comprometimento político – para o compromisso com o SABER socialmente elaborado e não com o PODER instituído (grifos da autora).

Nesta direção, Abdalla (1994, 2012) propõe, ainda, alguns princípios no enfrentamento dos desafios da supervisão de ensino, face à realidade experienciada, descritos a seguir: a) a captura da ciência e da existência, impregnando a *práxis cotidiana* de reflexão qualificada, que se reverte numa *práxis intencional*; b) a vinculação da ação profissional à realidade concreta; c) a clareza de que o aporte teórico (como ponto de partida) dá sustentação à ação supervisora, promovendo o imbricamento entre teoria e prática; d) o entretecimento, de forma interdisciplinar, da ação supervisora para que, pela unidade dialética, possa se constituir uma supervisão de ensino robusta, competente, compromissada e humanizada.

Se, pelo sentido cartorial e de controle, o supervisor de ensino torna-se o executor da política educacional, atuando como mediador dos interesses da classe, que detém a hegemonia do poder; a supervisão de ensino, enquanto prática social transformadora e comprometida com a educação pública transcende a prática conservadora, para assumir um caráter mais participativo, em uma *práxis* emancipatória e inovadora (ABDALLA, 1994, 2012a).

A análise das relações entre *educação* e *política* pode (re) conduzir e (re) configurar o sentido e o significado da supervisão de ensino. Assim, as contradições na caminhada tornam a supervisão de ensino mais consciente do seu *locus* de atuação, atenta aos seus limites, vislumbrando as possibilidades de rupturas e superação.

Torna-se, então, premente que a ação supervisora supere o hiato referente aos sujeitos que frequentam as instituições públicas de ensino, comprometendo-se com o processo educacional, que abarca esses sujeitos, e que, em circunstâncias diversas (inclusive pelos processos avaliativos), são alijados da continuidade e conclusão dos estudos.

Essas contradições/tensões implicam em um (re) pensar a prática, em que a reflexão educativa suscita um espírito público, democrático e transformador, ampliando os domínios do saber competente e compromissado politicamente, na senda da liberdade humana. Resultam, também, em saídas para um *saber-fazer* e um *poder-fazer* transformador e preocupado com a educação pública na perspectiva de ampliação da liberdade humana pela emancipação.

No próximo Capítulo, trataremos dos itinerários metodológicos assumidos, contextualizando-os ao cenário da pesquisa, às suas etapas e à técnica da análise de conteúdo.

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pouco importam os objetos relacionados.
Devo aprender, primeiro que tudo, a ler as ligações.
(SAINT-EXUPÉRY, 2009)

O presente Capítulo tem por objetivo situar os caminhos metodológicos, que foram percorridos para compreender as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS sobre suas ações frente às tensões vivenciadas no contexto de sua atuação profissional.

Importa, aqui, indicar, minimamente, a natureza da pesquisa, o seu cenário, as etapas que foram desenvolvidas com seus respectivos procedimentos metodológicos e os instrumentos de pesquisa utilizados e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Além disso, indicar as técnicas de coleta, tratamento e organização de dados; assim como a técnica de análise de conteúdo, de modo a chegar às dimensões de análise, suas categorias e unidades de sentido.

3.1 Da natureza da pesquisa: a escolha por uma opção qualitativa

O presente estudo organizou-se em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995; ZANETTE, 2017), em que o fenômeno pode ser apreendido no contexto em que ocorre e se insere. Optamos por uma análise documental, bibliográfica, historiográfica (PIMENTEL, 2001) e por uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977); além de analisar as breves narrativas (ALVES; SILVA, 1992; FRANCO, 2008) dos supervisores de ensino das SEDUCs, na compreensão das ideias comunicadas pelas representações. Pelo referido estudo é possível analisar as teorias precípua, bem como os constructos periféricos, que dão a liga necessária ao cotejamento.

Os documentos são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de pesquisas. Considerados *primários*, quando produzidos por sujeitos que vivenciaram diretamente o fato em estudo; ou *secundários*, quando coletados por sujeitos que não

estavam presentes na ocorrência. Bailey (1982) declara que a análise documental se mostra profícua na pesquisa qualitativa. A análise dos documentos, apresentados, principalmente, no Capítulo I deste trabalho, deu um embasamento para o cotejamento, tendo em vista os referenciais teóricos apresentados no Capítulo II.

Com efeito, a pesquisa de cunho qualitativo contribui no entendimento dos fenômenos que circundam a ação supervisora, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, situando a interpretação destes fenômenos. O conhecimento foi construído por meio da interação entre o discurso e o comportamento dos sujeitos de pesquisa, e nas observações sobre os ambientes físico e social pesquisados, com um olhar específico nas ações da supervisão de ensino voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Consideramos que, por meio da pesquisa qualitativa, foi possível adentrar no contexto sociocultural dos informantes, para conhecer seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo.

Esperamos que os dados obtidos na pesquisa, a partir das entrevistas narrativas com quatro supervisoras de ensino da RMBS, possam ressignificar a ação supervisora por intermédio das representações sociais e profissionais dos supervisores sobre suas respectivas ações.

Partimos, aqui, da reflexão na ação, não só no contexto da supervisão de ensino, onde desenvolvemos nossas ações, mas como possibilidades de apoiar os processos de formação desenvolvidos (ou a desenvolver) pelas ações dos supervisores.

Nessa digressão foram estabelecidas algumas interlocuções entre Moscovici (1978, 2005, 2012), Bourdieu (1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 2011) e Dubar (1997, 2003, 2006, 2012), sendo a análise estruturada, neste recorte, à luz das representações sociais, da *força dessas representações* (BOURDIEU, 1996b) e da profissionalidade imbricada às experiências.

3.2 Do cenário da pesquisa

A pesquisa, em curso, é entretida com os supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS). Criada em 1996, a RMBS é integrada, como já mencionado, por nove municípios: Bertiooga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 2: Municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-RMBS.svg>.

A região foi responsável por, aproximadamente, 3,15% do Produto Interno Bruto (PIB) paulista, em 2016, e concentra 4,05% da população estadual, ou 1,85 milhão de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018. Caracteriza-se pela diversidade de atividades de seus municípios.

Além de contar com o Parque Industrial de Cubatão e do Complexo Portuário de Santos, a RMBS desempenha funções de destaque em nível estadual, nos setores de Indústria e Turismo, e outras de abrangência regional, relativas ao comércio atacadista e varejista, ao atendimento à saúde, educação, transporte e sistema financeiro.

A RMBS tem presença marcante nas atividades de suporte ao comércio de exportação, originadas pela proximidade do complexo portuário.

O Porto de Santos é o maior e mais importante da América do Sul. Para o Estado de São Paulo, o Porto representa enorme avanço econômico, permitindo direcionamento de grande parcela de suas atividades industriais e agrícolas para o suprimento de mercados internacionais⁵⁰.

No cenário da RMBS (Figura 1), articularemos os dados da presente pesquisa, na perspectiva de cotejar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs, redimensionando possíveis saídas para um *saber-fazer* e um

⁵⁰ Fonte: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMBS>.

poder-fazer transformador e compromissado com a promoção humana, pela emancipação dos sujeitos.

Na Tabela 1, apresentaremos detalhes dos municípios que constituem a RMBS, como: área ocupada, população e densidade demográfica em 2018, a Taxa Geométrica de Crescimento Populacional Anual – TGCA (2010/2018), o Produto Interno Bruto – PIB (2016) e as respectivas distâncias dos municípios da RMBS até São Paulo.

Tabela 1: Indicadores da RMBS – Dados Selecionados

Municípios	Área (Km ²) ¹	População 2018 ¹	Densidade Demográfica 2018 (hab/km ²) ¹	TGCA 2010/2018 (%) ²	PIB 2016 (mil reais) ¹	Distância até São Paulo (km) ³
Bertioga	490,15	61.736	125,95	3,29	1.487.645	103
Cubatão	142,88	129.760	908,18	1,12	17.668.001	56
Guarujá	143,58	318.107	2.215,58	1,13	7.905.851	86
Itanhaém	601,85	100.496	166,98	1,81	1.603.283	106
Mongaguá	141,87	55.731	392,85	2,35	913.696	89
Peruíbe	324,55	67.548	207,07	1,54	1.190.688	135
Praia Grande	147,07	319.146	2.170,10	2,49	6.181.075	71
Santos	280,67	432.957	1.542,26	0,40	21.954.556	72
São Vicente	147,89	363.173	2.455,65	1,11	5.046.457	65
RMBS	2.422,16	1.848.654	763,22	1,32	63.951.257	
Municípios	Área (Km ²) ¹	População 2018 ¹	Densidade Demográfica 2018 (hab/km ²) ¹	TGCA 2010/2018 (%) ²	PIB 2016 (mil reais) ¹	Distância até São Paulo (km) ²
Estado de São Paulo	248.219,63	45.538.936	183,46	1,24	2.038.004.931	

¹Fonte: IBGE.

²Fonte: Emplasa.

³Fonte: DER - Departamento de Estradas de Rodagem.

Elaboração: Emplasa, GIP/CDI, 2019.

Na análise da referida Tabela, notamos que: a) o município de Itanhaém ocupa a maior área em comparação com os demais municípios; b) a maior população concentra-se em Santos; c) o município de São Vicente tem a maior densidade demográfica; d) a maior porcentagem de taxa de crescimento populacional diz respeito ao município de Bertioga; e) entretanto, a maior atividade econômica da região, pelo PIB, refere-se ao município de Santos.

Na sequência, verificaremos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na RMBS; bem como as implicações no Ensino Fundamental.

O IDEB foi criado, em 2007, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e agrega, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o *fluxo escolar* e as *médias de desempenho* nas avaliações. Foi criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O IDEB perpassa o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala e estes são facilmente assimiláveis, permitindo o estabelecimento de metas de qualidade educacional para os sistemas (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015; VASCONCELOS CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015).

O índice oscila de zero a 10 e a composição entre fluxo e aprendizagem tem o *know-how* de equilibrar essas duas dimensões, se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade, no SAEB ou Prova Brasil. Dessa forma, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O IDEB também é importante por ser condutor, em tese, de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. Para 2022, o IDEB estabeleceu que a meta, para o Brasil, deverá ser 6,0: média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Na RMBS, a meta do IDEB, estabelecida, para 2017, foi cumprida apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: etapa que vai do 1º ao 5º ano. Já a fase que compreende do 6º ao 9º ano - os anos finais do Ensino Fundamental - nenhum município alcançou o objetivo estipulado.

Do 1º ao 5º ano, Itanhaém, por exemplo, foi a cidade que mais se destacou, seguida por Praia Grande. A meta, para ambas, era de 5,9 – Itanhém alcançou 6,5; Praia Grande fechou com 6,4.

Considerando o imbricamento da pesquisa, aqui relatada, ao projeto do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, que versa sobre “O Professor dos anos finais do Ensino Fundamental: políticas, práticas e

representações”, passaremos a tratar, na sequência, dos anos finais do Ensino Fundamental e da ação supervisora decorrente.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2017, do 6º ao 9º ano, a meta foi descumprida por todos os municípios da RMBS. O IDEB, no município de Santos, ficou em 5,0, quando o estipulado era 5,3. São Vicente recebeu 4,7 para uma meta de 5,4. Praia Grande foi quem mais se aproximou do objetivo: de 5,3 ficou em 5,1.

A seguir, verificaremos os resultados do último IDEB, em 2017, do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), na RMBS.

Tabela 2: IDEB 2017 na RMBS

ESTATÍSTICAS DO IDEB 2017 – BAIXADA SANTISTA					
1º AO 5º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)			6º AO 9º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)		
CIDADE	PONTOS	META	CIDADE	PONTOS	META
Bertioga	6,1	5,5	Bertioga	4,3	5,0
Cubatão	6,2	5,7	Cubatão	4,7	5,2
Guarujá	6,0	5,8	Guarujá	4,8	5,1
Itanhaém	6,5	5,9	Itanhaém	4,9	5,4
Mongaguá	6,1	5,8	Mongaguá	4,8	5,2
Peruíbe	6,0	5,8	Peruíbe	4,8	5,5
Praia Grande	6,4	5,9	Praia Grande	5,1	5,3
Santos	6,0	6,0	Santos	5,0	5,3
São Vicente	5,2	5,1	São Vicente	4,7	5,4

Fonte: <https://www.diariodolitoral.com.br/cotidiano/baixada-atinge-meta-do-ideb-apenas-do-lo-ao-5o-ano-do-ensino/116725/>.

As Secretarias de Educação da RMBS possuem, em suas respectivas redes, a supervisão de ensino apoiando a implementação das políticas educacionais. Ocorre que, em alguns municípios, a supervisão de ensino se constitui em *cargo* e integra a carreira do magistério público municipal, como é o caso dos municípios de: Bertioga, Cubatão, Peruíbe e Santos. Nos outros, constitui-se apenas como uma função, em que seus agentes são comissionados para o exercício da atividade, como os municípios de: Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande e São Vicente.

Diante dos resultados apresentados pelos municípios que compreendem a RMBS, nas avaliações de larga escala dos anos finais do Ensino Fundamental, as Secretarias de Educação dos nove municípios, por intermédio da ação supervisora, têm formulado propostas de intervenção com vistas a promover as melhorias necessárias nos itinerários de aprendizagem. Entretanto, cabe aqui fazer alguns pronunciamentos acerca dos processos avaliativos em larga escala; sobretudo, o IDEB. Este apresenta exigências

inexequíveis com o cotidiano escolar, concorrendo para o depauperamento educacional (VASCONCELOS CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015).

Nesta perspectiva foram realizados testes em nome de reformas da educação para a qualidade, porém com grandes interesses econômicos e amalgamados apenas nos resultados. São avaliações que intrincam os resultados ao adensamento das desigualdades educacionais entre os alunos.

A lógica do Estado se faz presente apenas nos dados estatísticos apresentados sobre o IDEB, pois as propostas de melhoria da qualidade educacional não são instituídas pelo Estado, tais como: a valorização docente, o piso salarial compatível, a redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, a formação e aperfeiçoamento para os professores, e o aumento do valor de financiamento da educação.

A racionalidade sobre o IDEB ignora, em sua composição, o nível socioeconômico dos estudantes. Logo, o caráter reducionista da referida avaliação limita-se, exclusivamente, ao desempenho discente. Dos riscos que esse tipo de aferição produz está o mais perverso que é o de “[...] continuar a formar alunos capazes de realizar as provas das avaliações externas, mas incapazes de mobilizar conhecimentos em situações reais” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 480).

As intervenções na RMBS, em decorrência dos resultados do IDEB, apresentam características multidimensionais, e que têm abarcado: a) a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP); b) o maior fomento na formação continuada dos docentes; c) a otimização dos tempos e dos espaços pedagógicos, na perspectiva das comunidades aprendentes; d) a estruturação do grupo de articulação de fortalecimento dos conselhos escolares com o objetivo de conferir vez e voz aos sujeitos, demovendo o coletivo da tímida coadjuvância ao protagonismo participativo. Neste sentido, será preciso pensar, também, em uma ação supervisora, que articule os diferentes espaços; inclusive, os das políticas educacionais, mas que esteja presente nos contextos escolares públicos.

Se tomarmos, aqui, Bourdieu e Passeron (1992), podemos considerar, junto com estes autores, que o sistema escolar estabelece fronteiras sociais similares àquelas que cindiam a grande nobreza dos simples plebeus, ao instaurar uma ruptura entre os alunos das grandes escolas e os das faculdades. Esses autores desvelam a perversidade das desigualdades sociais, e, ao mesmo tempo, como ela afeta o sistema escolar e as estruturas cognitivas dos participantes desse universo: professores, comunidade

aprendente e dirigentes. O que contribui para pensar na realidade de nossas escolas e das possibilidades e limites da ação supervisora neste contexto.

Destarte, e na condução das avaliações de larga escala (como o IDEB), a instituição escolar é vista como (re) produtora das diferenças cognitivas; uma vez que ajuda a (re) produzir representações de apreciação, percepção e ação do mundo social pela internalização dos sistemas classificatórios dominantes.

No Brasil, acentuam-se, ainda, as diferenças entre as escolas públicas e as escolas destinadas às elites. Nessa lógica, a escola necessária, na atual conjuntura, é aquela que lida com as questões retromencionadas; porém, entretetece, em sua articulação pedagógica, a possibilidade de emancipação dos sujeitos pelo conhecimento, em que o dominado domina aquilo que o dominador domina.

Conseqüentemente, a ação supervisora precisa fortalecer o trabalho coletivo nas escolas em função do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A construção coletiva, solidária e competente do PPP é a mola propulsora da formação coletiva em serviço. Nessa continuidade, o próximo subitem tratará das etapas da pesquisa.

3.3 Das etapas da pesquisa

Assumimos na pesquisa, em questão, a abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995; REA PARKER, 2000; MARCONI; LAKATOS, 2011), como já mencionado, por tratar-se de um tipo de método de investigação usado, principalmente, nas ciências sociais (BAILEY, 1982).

As técnicas aplicadas, nas pesquisas qualitativas, são diversas àquelas aplicadas na análise quantitativa. A análise qualitativa se vale de entrevistas (ALVES; SILVA, 1992), análise documental, historiográfica e de conteúdos (PIMENTEL, 2001; MALERBA, 2006; FRANCO, 2008; GODOY, 1995), grupos de discussão ou técnicas de observação de participantes (ANDRÉ, 1995).

Os problemas de validação do cotejamento são minimizados por intermédio de diversas técnicas, dentre elas: a permanência prolongada do pesquisador no campo; a "triangulação" dos resultados com os dados quantitativos ou a adoção do critério de representatividade estrutural, agregando, na amostra, os principais elementos da estrutura social em torno do tema de estudo.

Conseqüentemente, a presente pesquisa foi entretecida em três etapas, a saber: investigação exploratória, aplicação de questionário e entrevistas narrativas. Também,

constam deste Capítulo, dados sobre a técnica de análise de conteúdo, para que fosse possível definir as dimensões, categorias e unidades de sentido, conforme o Quadro 13, registrado mais adiante.

3.3.1 Da Investigação Exploratória (1ª Etapa)

A primeira etapa da pesquisa diz respeito à investigação exploratória, que teve momentos diferenciados: 1º levantamento bibliográfico, por meio Banco de Dados de Dissertação e Tese da CAPES/MEC e do SciELO; 2º aplicação de um instrumento de pesquisa a ser complementado na Plataforma “GOOGLE FORM”, que consta de três partes, apresentando questões fechadas, termos de evocação e justificativas; e 3º uma breve análise sobre as percepções dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) a respeito das Marcas Profissionais.

O primeiro momento diz respeito à pesquisa bibliográfica, e teve como fundamento, a análise historiográfica, documental, bibliográfica e da conjuntura da ação supervisora de dados, que foram coletados junto ao Banco de Dados de Dissertação e Tese da CAPES/MEC e do SciELO, já apresentados na Introdução deste trabalho por meio, dos Quadros 1, 2, 3 e 4. Tais dados também estão nos seguintes Apêndices, localizados no vol. II, conforme o que segue: a) Apêndice I - trata da “Ação Supervisora” (SciELO); b) Apêndice II - aborda a “Inspeção Escolar” (Banco/CAPES); c) Apêndice III - apresenta a “Supervisão” (Banco/CAPES); d) Apêndice IV - diz respeito à “Supervisão de Ensino” (Banco/CAPES); e) Apêndice V- apresenta a “Supervisão Escolar” (Banco/CAPES); f) Apêndice VI – aborda a “Ação Supervisora” (Banco/Capes).

Os referenciais teóricos mais citados em relação aos dados coletados foram os que se seguem, indicados em ordem cronológica: Menezes (1977); Silva Júnior (1979, 1986, 1993, 2002); Albuquerque (1983, 1994, 2000); Fusari (1983a, 1983b); Arroyo (1985, 2008); Bonacini (1985); Medeiros e Rosa (1985); Alves e Garcia (1986); Muramoto (1989, 1991, 1994, 2000, 2002, 2004); Nogueira (1989); Silva (1989, 2004); Alves e Silva (1992); Mitrulis (1993); Abdalla (1994, 2012); Alonso (1994, 1999, 2003); Barbieri e Ribeiro (1994); Quaglio (1994, 2003); Lück (1996); Santos Filho (1997); Vale (2000, 2004); Ferreira (2002, 2007); Saviani (2002, 2008a, 2008b); Raphael e Quaglio (2003); Tachinardi (2004); Gandini e Riscal (2005); Cusinato (2007); Nunes

(2007a, 2007b); Arena (2008); Ferini (2008); Sanfelice (2008); Abdalla (2012a) e Chede (2014).

A investigação exploratória está sintetizada pelo Quadro 5, a seguir, contendo as dimensões e as marcas da Supervisão de Ensino Paulista, do Império até os dias atuais, assim dispostas:

Quadro 5: As Dimensões e as Marcas Profissionais da Supervisão de Ensino no Estado de SP

INTERREGNO DE TEMPO	DIMENSÕES IDENTITÁRIAS/CONTEXTUAIS/FUNCIONAIS	MARCAS PROFISSIONAIS	DENOMINAÇÃO
1835 a 1897 (Do Império à República)	<p>Mantenedor do pensamento/da ação/da ordem social</p> <p>Agente do governo</p> <p>Controlador</p> <p>Reprodutor do ordenamento positivista</p>	<p>Inspetor das escolas públicas e privadas</p> <p>Examinador da salubridade das escolas</p> <p>Articulador dos relatórios trimestrais do governo</p> <p>Atestador do exercício profissional dos professores</p> <p>Fiscalizador do ensino</p>	Inspeção Escolar
1920 a 1959 (Primeira República a Era Vargas)	<p>Propositor de políticas à instrução pública</p> <p>Tomada de consciência da ação em relação à teoria e a prática</p> <p>“Judeu errante”</p>	<p>Executa e faz executar as ordens legais</p> <p>Fiscalizador das escolas</p> <p>Responsável pelas sindicâncias</p> <p>Dirigir o recenseamento escolar</p> <p>Ministrar aulas-modelo</p> <p>Instruir os diretores e professores</p>	Inspeção Escolar
	<p>Ação profissional imbricada às práticas autoritárias e fiscalizadoras</p>	<p>Promotor de consensos</p> <p>Execução e planejamento</p> <p>Controlador das</p>	

1965 a 1978	Profissional tecnicamente competente e politicamente neutro Controle e a fiscalização intensificados Relação profissional verticalizada e hierarquizada	ideias propaladas Controle, fiscalização, avaliação e orientação Técnico neutro politicamente e reprodutor de manuais e projetos pensados Adoção da concepção tecnicista e afastamento da teoria do pensamento crítico Controlador das ideias propagadas	Supervisão de Ensino (a partir de 1978)
Anos 80	Tomada de consciência sobre o fazer Comunicação dialógica e investigativa Relaciona teoria e prática Desvela a divisão e fragmentação Controle, fiscalização, avaliação e orientação	Resistência com relação ao modelo tecnicista Fazer cumprir o dispositivo legal Prevalência da atuação verticalizada Incorpora o universo neoliberal das habilidades e competências, focando no aprender a aprender e aprender a fazer	Supervisão de Ensino
Dos anos 90 até os nossos dias...	Relação profissional verticalizada e hierarquizada Empreendedor Proeminência do individual Arrefecimento do trabalho/movimento coletivo	Controle, fiscalização, avaliação e orientação Reprodutor de reformas Validador de performatividade Cultuador das visibilidades Cultura empresarial que corrobora o individual e arrefece o coletivo (resultados e eficiências)	Supervisão de Ensino

Fonte: Dados da Pesquisa referentes à 1ª etapa (APÊNDICES I a VI, MACHADO, 2021).

Após a organização dos dados coletados e a síntese elaborada, que fundamentou o Capítulo I deste estudo, foi disponibilizado, com anuência dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), um *link* no “GOOGLE FORM”. Ao acessá-lo, era solicitado aos supervisores que pudessem dar conta deste instrumento de pesquisa, conforme o que segue:

1^a A *primeira* parte teve por escopo verificar as principais “Marcas Profissionais” da supervisão de ensino, no âmbito da RMBS, que foram disponibilizadas na Plataforma “GOOGLE” como 13 Marcas Profissionais da Supervisão de Ensino, do Império até os nossos dias, que foram abaixo relacionadas:

- Inspecciona as escolas públicas e particulares ()
- Fiscaliza o ensino ()
- Examina a salubridade das escolas ()
- Reproduz o ordenamento positivista ()
- Executa e faz executar as ordens legais ()
- Promove a consciência cívico-moral ()
- Controla, fiscaliza, avalia e orienta ()
- Incorpora o universo das habilidades e competências, focando no aprender e aprender a fazer ()
- Detém a consciência crítica sobre o fazer ()
- Empreendedor ()
- Articulador de reformas ()
- Sistematizador das padronizações com foco nos resultados ()
- Implementador das políticas públicas no âmbito da educação ()

2^a Na *segunda* parte, solicitamos o ordenamento das 5 (cinco) Marcas Profissionais, que mais se aproximavam de suas condutas e práticas profissionais na atualidade, semelhante à técnica de evocação de palavras (OLIVEIRA *et al.*, 2005). Também, foi pedido que colocassem as palavras, por ordem de importância (de 1 a 5), e as demais Marcas Profissionais não precisavam ser marcadas.

3^o E, na *terceira* parte, solicitamos, também, aos supervisores, que escolhessem uma Marca Profissional mais significativa em sua atuação profissional. E que tecessem comentários e/ou justificativas sobre a escolha (APÊNDICE VIII, MACHADO, 2021).

Esse instrumento investigativo exploratório auscultou 40 supervisores de ensino e teve por mote cotejar as principais “Marcas Profissionais” da supervisão de ensino das SEDUCs (RMBS), que foram registradas por eles. Ademais, as breves narrativas declaradas por esses supervisores de ensino, como justificativas de suas escolhas, contribuíram para a análise representacional (MOSCOVICI, 1978, 2012) na perspectiva das “ideias comunicadas”.

Em um universo de 13 Marcas Profissionais, foram escolhidas 5 Marcas Profissionais, que mais se aproximavam da ação supervisora dos sujeitos investigados, sendo essas ordenadas por importância. Ao final, os depoentes fizeram um breve comentário sobre a atuação profissional, desvelando, assim, as principais representações sociais e profissionais em suas narrativas (APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021).

Na Tabela 3, a seguir, apresentaremos as Marcas Profissionais recorrentes dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), após cotejamento das respostas anotadas na *Plataforma Google*. Das principais Marcas Profissionais, destacam-se:

Tabela 3: Marcas Profissionais dos Supervisores de Ensino na RMBS

MMARCAS PROFISSIONAIS	PESQUISADOS	%
1. Implementador das políticas públicas no âmbito da educação.	35	87%
1.1 Outras.	5	13%
2. Controlador, fiscalizador, avaliador e orientador.	30	75%
2.1 Outras	10	25%
3. Aquele que possui a consciência crítica sobre o fazer.	28	70%
3.1 Outras	12	30%
4. Aquele que executa e faz executar as ordens legais.	28	70%
4.1 Outras.	12	30%
5. Aquele que inspeciona as escolas públicas e particulares.	25	62%
5.1 Outras.	15	38%
6. Aquele que incorpora o universo das habilidades e competências, focando no aprender e no aprender a fazer.	24	60%
6.1 Outras.	16	40%

Fonte: Dados da Investigação Exploratória (APÊNDICES XII, XIII, MACHADO, 2021).

Os Gráficos referentes à Tabela 3 estão disponibilizados no Apêndice XII. Dando prosseguimento à caracterização a respeito da investigação exploratória, passaremos a desvelar as percepções dos pesquisados acerca da ação supervisora, no cotidiano profissional, pelas narrativas referentes aos comentários e/ou justificativas indicadas no respectivo instrumento.

3.3.1.1 Representações sociais e profissionais a partir das ideias declaradas pelos sujeitos da pesquisa

Do cotejamento em tela, na investigação exploratória envidada na *Plataforma Google Form*, algumas breves narrativas, como já mencionado, foram apresentadas pelos pesquisados, e dispostas no Quadro 8 (APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021).

Na sequência e com o aporte do *software IRAMUTEQ*, procedemos à análise das narrativas – *corpus textuais* – dos supervisores de ensino da RMBS.

O *IRAMUTEQ* é um *software* gratuito e com fonte aberta, estruturado por Pierre Ratinaud e Marchand (2012) e licenciado por GNU GPL (v.2). Por meio desses autores, é possível realizar análises estatísticas sobre os *corpus textuais* e sobre as tabelas indivíduos/palavras. Ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org).

3.3.1.2 O uso do *IRAMUTEQ* para análise das percepções dos supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS

O *IRAMUTEQ* (RATINAUD; MARCHAND, 2012; LAHLOU, 2012) disponibiliza formas de análise de dados textuais, desde aquelas básicas, como a lexicografia básica (como cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial) (LEBART; SALEM, 1994; DOISE, CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992). Dentre as análises possíveis, por meio do *IRAMUTEQ*, temos as que se seguem:

I) Análises lexicográficas clássicas – identificam e reformatam as unidades de texto; identificam a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um); pesquisam o vocabulário e reduzem as palavras com base em suas raízes (formas reduzidas); criam o dicionário de formas reduzidas; e identificam formas ativas e suplementares;

II) Especificidades – associam textos com variáveis, possibilitando a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização;

III) Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – trata-se dos segmentos de texto, que são classificados em função dos vocabulários, e o conjunto deles é cindido em função da frequência das formas reduzidas.

A partir de matrizes, cruzando segmentos de textos e palavras, aplicamos o método de CHD e obtivemos uma classificação estável e definitiva, conforme explicita Reinert (1990). Objetivamos obter classes de segmentos de texto, que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005).

A partir dessas análises em matrizes, o *software* ordena a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes.

O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permitem a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e

por suas palavras com asterisco (variáveis). Além disso, o programa fornece uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD.

Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus em cor*), permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe.

Cada classe é composta de vários segmentos de texto em função de uma classificação, segundo a distribuição do vocabulário (formas) desses segmentos de texto.

No nível interpretativo, Reinert (1990), ao estudar uma metodologia que pudesse dar conta das palavras textuais e sua aplicação (ALCESTE), utilizou, por exemplo, a noção de "mundo", enquanto um quadro perceptivo-cognitivo com certa estabilidade temporal, associado a um ambiente complexo. E, em pesquisas no campo da linguística e comunicação, estas classes são interpretadas como “campos lexicais” (CROS, 1993) ou “contextos semânticos”.

Nas pesquisas acerca das *representações sociais*, essas classes podem evidenciar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto; ou ainda, apenas aspectos de uma mesma representação (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999);

IV) *Análise de Similitude* – baseia-se na teoria dos grafos (RATINAUD; MARCHAND, 2012), e é utilizada, frequentemente, por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as concorrências entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação;

V) *Nuvem de Palavras* – agrupa as palavras e as organiza, graficamente, em função de sua frequência.

Por tratar-se de 40 narrativas, essas foram separadas por linhas de comandos, a saber: quatro asteriscos; espaçamento precedido da letra “n” minúscula, *underline* e a sequência numérica dos arguidos; outro espaçamento, asterisco precedido da expressão “sex”, ‘’ (devendo ser preenchido 1 para sujeitos do sexo masculino e 2 para feminino); outro espaçamento, asterisco precedido da expressão “pos”, *underline* (devendo ser preenchido 1 para características fiscalizatórias, controladoras e cartoriais, e 2 para características orientadoras e humanizadas).

Assim, essas breves narrativas passaram por algumas adequações indicadas pelo IRAMUTEQ, conforme Ratinaud e Marchand (2012) e Lahlou (2012), para que estas

pudessem ser reconhecidas e processadas pelo *software* (sem descaracterizar as falas dos pesquisados).

As narrativas da investigação exploratória, processadas pelo *IRAMUTEQ* constam do Apêndice XIV (vol. II).

Na primeira análise da investigação exploratória, pelas estatísticas textuais (conforme a Tabela 4, a seguir), o *software* viabiliza o número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras; bem como a frequência total de cada forma e sua classificação gramatical.

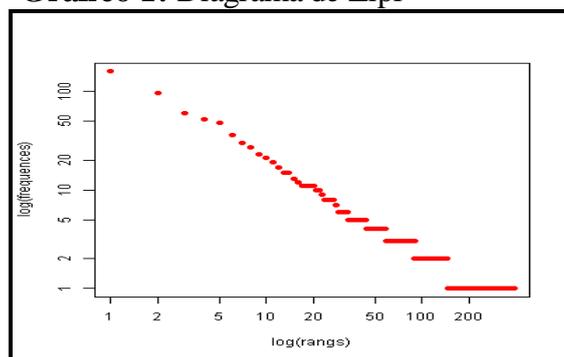
Tabela 4: Estatísticas Textuais da Investigação Exploratória

RESUMO	FREQUÊNCIA	% DE HAPAX
Número de textos	40	18,09% 62,63%
Número de Ocorrências	1.343	
Número de formas	388	
Número de hapax ⁵¹	243	

Fonte: Conforme dados da Pesquisa.

E o Diagrama de Zipf (Gráfico 1) declara o comportamento das frequências das palavras no *corpus*, em um gráfico que apresenta a distribuição de frequência X rang, assim:

Gráfico 1: Diagrama de Zipf



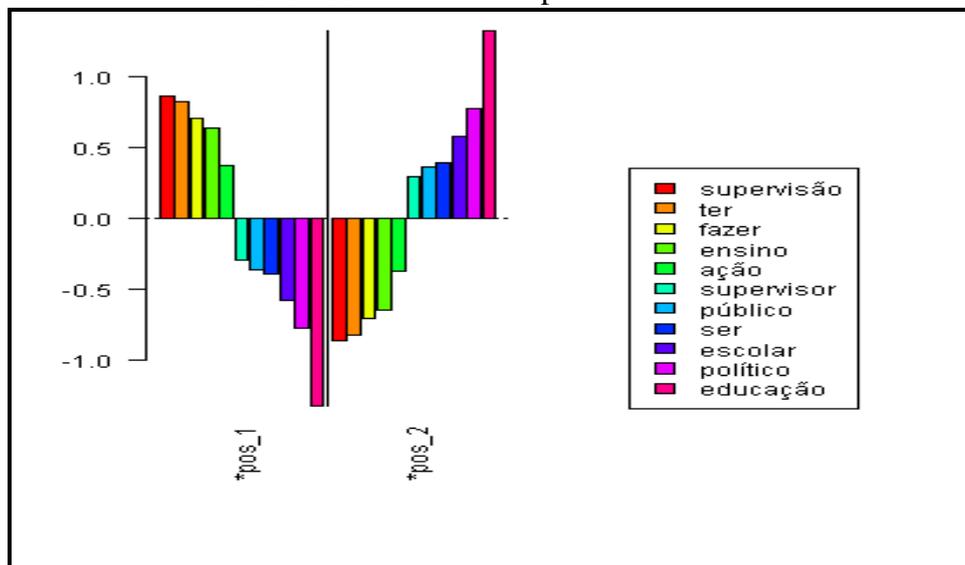
Fonte: Conforme dados da Investigação Exploratória.

Por intermédio das análises lexicográficas e de suas especificidades, fizemos um adentramento ao léxico da língua portuguesa; bem como as suas variáveis conforme o objeto de pesquisa. E, assim, nessa investigação exploratória, foi possível desvelar as principais representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS).

⁵¹ Hapax: Algo dito uma só vez.

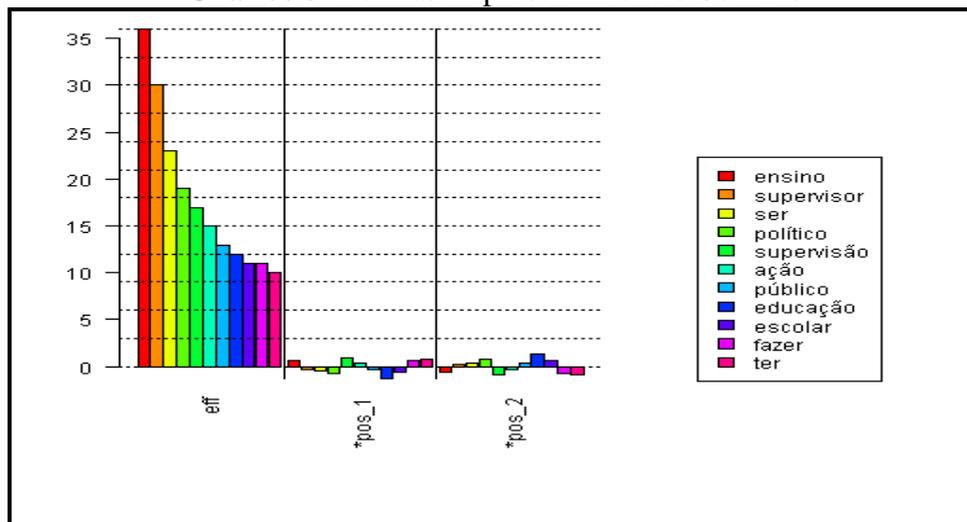
No Gráfico 2, a seguir, observamos as principais palavras proferidas pelos pesquisados: a posição 1 (“supervisão”, “ter”, “fazer” e “ensino”) diz respeito à dimensão instrumental, cartorária, fiscalizadora e controladora; enquanto que a posição 2 (“educação”, “político”, “escolar” e “ser”) refere-se à dimensão humanizadora, orientadora e emancipadora da ação supervisora.

Gráfico 2: Formas Representacionais



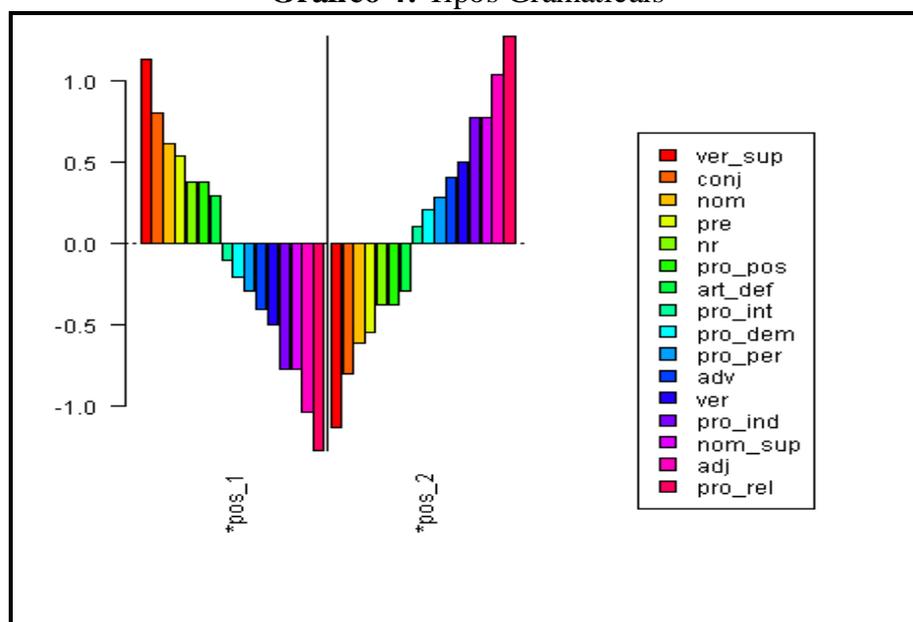
Fonte: Conforme dados da Investigação Exploratória.

E, no Gráfico 3, a seguir, observamos as formas representacionais mais comuns. Assim, na análise lexigráfica da presente investigação exploratória, foram estabelecidas as posições e as respectivas categorias referentes à ação supervisora na RMBS. Entretanto, notamos, no intrincamento das marcas e representações, que as posições assumidas (ora numa dimensão instrumentalizadora, ora numa dimensão emancipatória) por estes agentes não eram estanques, pois dependendo das demandas e circunstâncias o posicionamento se alternava, pela composição.

Gráfico 3: Formas Representacionais Comuns

Fonte: Conforme dados da Investigação Exploratória.

No Gráfico 4, notamos as recorrências gramaticais nas representações sociais e profissionais, declaradas pelos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), sendo que, na posição 1 (sentido cartorário), os tipos gramaticais mais recorrentes foram os verbos, as conjunções e os substantivos. Enquanto que, na posição 2 (sentido humanizador), os tipos gramaticais mais recorrentes foram os substantivos suplementares, adjetivos e pronomes relativos.

Gráfico 4: Tipos Gramaticais

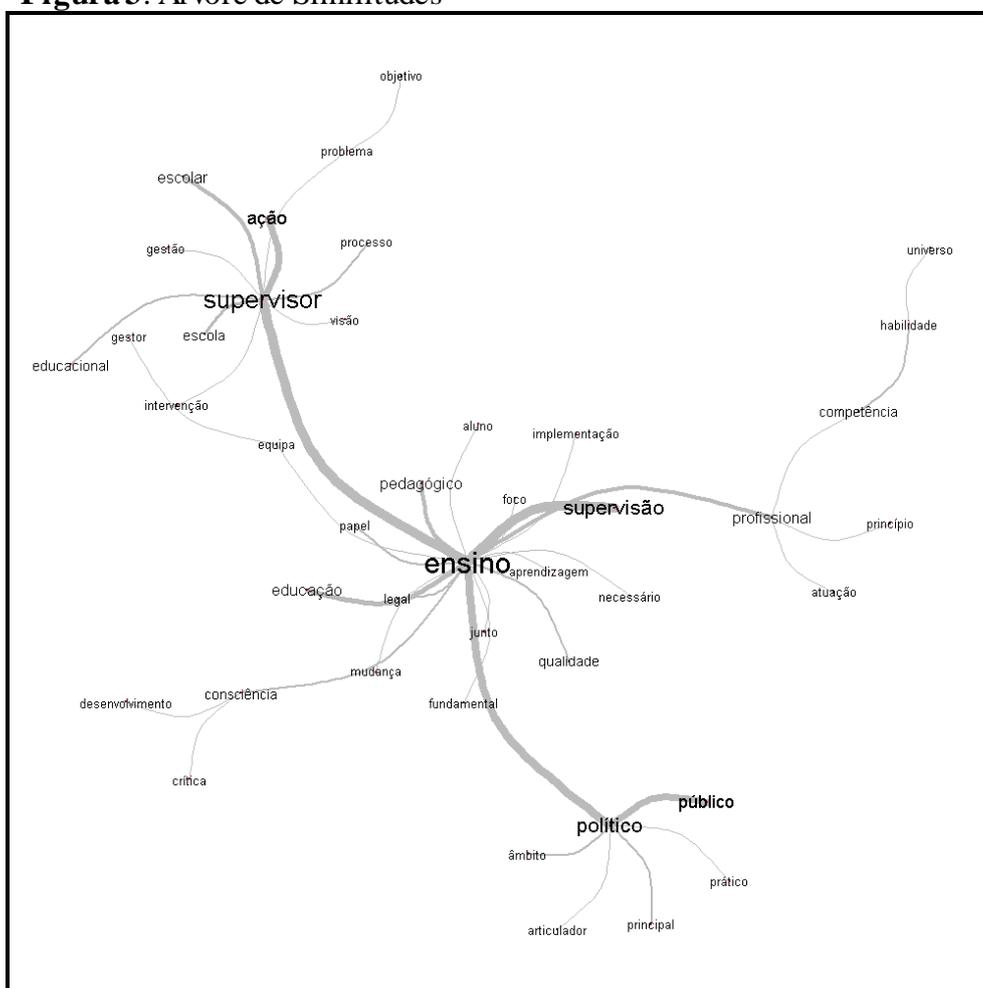
Fonte: Conforme dados da Investigação Exploratória.

Pela análise das similitudes das palavras presentes nas narrativas, foi possível construir a árvore das coocorrências, comumente alcunhada de “Árvore das Similitudes” (FIGURA 3). Observamos, na Figura 3, a seguir, que, na constituição da referida árvore, as categorias referentes à *instrumentalização* foram as seguintes palavras: “ensino”, “supervisor”, “competência”, “aluno”, “habilidade”, “ação” e “visão”, em um viés burocrático e com foco nos resultados. Já, as categorias aderentes à *humanização* foram as palavras, a seguir: “supervisão”, “consciência crítica”, “ensino e aprendizagem”, “atuação”, “mudança” e “junto”.

Na perspectiva de uma ação profissional, que se volta à reflexão e a uma atuação, é preciso que se transcenda ao controle e ao monitoramento, para um acompanhamento: um construir “com”.

A seguir, registramos a Figura 3, que diz respeito à Árvore de Similitudes.

Figura 3: Árvore de Similitudes



Fonte: Conforme dados referentes à Investigação Exploratória.

A *Nuvem de Palavras* decorre de uma análise simples, em que as representações são aglutinadas pela frequência das palavras no *corpus textual*. Nesta direção, depreendemos, na *Figura 4*, a seguir, representações sociais e profissionais dos sujeitos pesquisados, por meio das palavras reveladas por ordem do tamanho que aparecem, tais como: “supervisor”, “ensino”, “ser”, “supervisão”, “político”, “ação”, “educação”, “profissional”, “fazer”, “escola”, entre outras.

Podemos inferir que tais representações implicam no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva da implantação da política pública educacional, por intermédio de ações e reflexões, que geram uma atividade profissional refletida e humanizada, imiscuindo-se nos processos formativos (e autoformativos).

Figura 4: Nuvem de Palavras referente às Representações Sociais/Profissionais dos SE



Fonte: Conforme dados referentes à Investigação Exploratória.

Na investigação exploratória auferida, no ano de 2017, desvelamos as principais *marcas profissionais*, que configuram a ação supervisora das SEDUCs, no âmbito da RMBS. E, ainda, pelas narrativas expressas e cotejadas, capturamos algumas representações sociais e profissionais desses trabalhadores da educação.

Pela lente de uma análise qualitativa (ALVES; SILVA, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995; GODOY, 1995), nos anos de 2018 e 2019, demos prosseguimento à investigação. O objetivo, aqui, é o de analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora, desde uma *perspectiva histórica*, que delinea restrições e determinações para a ação supervisora, a uma *perspectiva psicossocial*, no sentido de compreender as representações sociais e profissionais desses trabalhadores sobre a sua própria ação supervisora frente às possibilidades e limites (im) postos pelas políticas educacionais.

Os dados aqui revelados, referentes à investigação exploratória, dizem respeito à primeira etapa de pesquisa e já apresentam alguns aspectos, que serão analisados ao final das outras etapas, descritas a seguir.

3.3.2 Do Questionário de Perfil e da entrevista semiestruturada (2ª Etapa)

O Questionário é um mecanismo de coleta de informação, utilizado em uma verificação ou investigação. É um procedimento de averiguação composto por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito, que tem por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador.

Das vantagens dos questionários, destacamos: possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; permite o anonimato das respostas; permite que os arguidos respondam no momento que lhes pareça conveniente; não expõe os pesquisados à influência do pesquisador; e são fáceis de manejar (TRIVIÑOS, 1987; REA; PARKER, 2000; MARCONI; LAKATO, 2011).

Nesse estudo, para estabelecer *o perfil profissional* dos supervisores da RMBS, nesta segunda etapa, foi utilizado o questionário semiestruturado, com questões fechadas e abertas, organizadas da seguinte forma: tema; instruções de preenchimento; introdução ao questionário; e perguntas. Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, desenvolvida por intermédio de questionário, conforme Triviños (1987); Rea e Parker (2000) e Marconi e Lakato (2011).

A abordagem qualitativa foi articulada com a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo 10 perguntas (APÊNDICE IX, MACHADO, 2021), distribuídas em questões abertas. E, a partir do Questionário de Perfil Profissional (APÊNDICE X, MACHADO, 2021), esses dois momentos de coleta de dados concretizaram a 2ª etapa de pesquisa. A seguir, a caracterização dos sujeitos de pesquisa: 46 supervisores de ensino dos nove municípios que compõem as SEDUCs (RMBS).

3.3.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Na perspectiva de analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora, no sentido de compreender as representações sociais e profissionais que os supervisores incorporam em sua (re) constituição identitária

profissional frente ao cenário de instabilidade e incertezas, buscamos, caracterizar o perfil profissional⁵² desses trabalhadores, descrito pela Tabela 5, a seguir.

Tabela 5: Perfil dos Supervisores de Ensino das SEDUCs na RMBS

CATEGORIAS	RECORRÊNCIAS					
	Faixa etária	41 anos ou +	94%	44	31 a 40 anos	6%
Etnia	Branca	91%	41	Outras	9%	4
Estado civil	Casado	62%	28	Outras	38%	17
Religião	Católica	60%	27	Outras	40%	18
Prole	2 filhos	37%	17	1 filho	36%	16
Ensino Médio	Escola Pública	50%	22	Particular	44%	20
Conclusão do Ensino Médio	+ de 10 anos	95,60%	43	3 a 6 anos	4,40%	2
Licenciatura	Pedagogia	88,90%	40	Outras	11,10%	5
Atuação na supervisão de ensino	3 a 9 anos	49%	22	+ de 20 anos	15,60%	7
Residência	Santos	62,20%	28	Itanhaém	13,30%	6
Município de atuação	Santos	66,70%	30	Itanhaém	11,10%	5
Transporte	Carro	91,10%	41	Ônibus	11,10%	5
Acumula cargo?	Não	68,90%	31	Sim	31,10%	14
Dedicação ao trabalho	6 a 8h	64,45%	29	+ de 8 h	35,55%	16
Renda mensal	+ de R\$6.200,00	57,80%	26	R\$4.801,00 a R\$6.200,00	40%	18
Atividades	Leitura	91,10%	41	Cinema	80%	4
Hábito da leitura	1 livro por mês	42,20%	19	1 livro por trimestre	26,70%	12

Fonte: Conforme dados da Pesquisa (APÊNDICES X, XI) (MACHADO, 2021).

A análise realizada indica que, dos 46 supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), 43 (94%) dos supervisores de ensino possuem 41 anos (ou mais) de idade. Os referidos profissionais possuem experiência na docência e nas atividades técnicas como: assistência de direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e direção de unidade escolar.

Em relação à etnia, 41 (91%) dos pesquisados se identificam como brancos. Dos 46 supervisores de ensino: 29 (62%) são casados; 40 (88,9%) se declaram professar alguma religião; 28 (60%) denominaram-se católicos; e 34 (73%) têm, na constituição familiar, de um a dois filhos. Constatou-se, também, que 23 supervisores (49%) estudaram o Ensino Médio em escolas públicas e 20 (44,4%) destes profissionais, em escolas particulares. Dessa amostra: 35 (75,5%) cursaram a referida modalidade no

⁵² Participaram da pesquisa 46 supervisores de ensino: 45 deram o retorno da pesquisa de perfil profissional e 46 responderam ao questionário semiestruturado.

período diurno; 44 (95,6%) dos pesquisados concluíram o Ensino Médio há mais de 10 anos.

Das 14 licenciaturas concluídas pelos sujeitos pesquisados, a maior prevalência foi a do curso de Pedagogia, com 41 (88,9%) concluintes. Em relação à experiência profissional, 21 (49%) dos supervisores de ensino atuam na atividade profissional por volta de 3 a 9 anos. E quanto à residência, dos 46 pesquisados: 28 (61%) residem em Santos; 6 (13%) em Itanhaém; 5 (10,9%) em São Vicente; 2 (4,35%) em Peruíbe; 1 (2,17%) em Cubatão; 1 (2,17%) em Guarujá; 1 (2,17%) em Bertioga; e 1 (2,17%) em Mongaguá. E um deles não respondeu à questão (2,17%).

Nos municípios de Bertioga, Cubatão, Peruíbe e Santos, o cargo de Supervisor de Ensino integra a carreira do magistério público, sendo o seu provimento por concurso público de provas e títulos. Nos outros municípios, o exercício da função se dá por comissionamento.

Nesse cotejamento, verificou-se que: 31 (66,7%) dos supervisores de ensino atuam no município de Santos, enquanto 2 (4,4%) atuam no município de Bertioga. Quanto à locomoção para o trabalho, 42 (91,1%) dos pesquisados utilizam veículo próprio, no exercício da atividade laboral. E, em relação ao acúmulo de cargo, observa-se que 32 (68,9%) dos respondentes acumulam cargo; em contrapartida, 14 (31,1%) não o acumulam. Além disso, 30 (64,45%) trabalham mais de 8h por dia, e 16 (35,55%) se dedicam de 6 às 8h à atividade laborativa.

Sobre a vida econômica das famílias: 27 (57,8%) são responsáveis pelo seu sustento e contribuem para o sustento da família. Os proventos dos arguidos indicam que 44 (95,5%) supervisores de ensino recebem entre R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00 ou mais. E em relação à renda mensal familiar, observa-se que: 26 (55,5%) dos pesquisados estão na faixa de mais de R\$ 8.200,00. Também, nota-se que 43 (93,4%) dos supervisores de ensino têm computador conectado por banda larga. No que diz respeito ao uso do computador: 45 (97,8%) utilizam computadores nos trabalhos profissionais; 44 (95,5%) no entretenimento; e 36 (77,8%) na comunicação.

Acerca da formação continuada: 41 (88,9%) fizeram outra especialização após a licenciatura; 12 (26,7%) fizeram outro curso de graduação; e 9 (20%) fizeram mestrado. Ao questionar aos participantes da pesquisa a respeito do interesse em prosseguir estudos pós-graduados: 21 (46,7%) se mostraram interessados em fazer mestrado e 11 (24,4%) em fazer doutorado.

As horas vagas desses trabalhadores da educação são ocupadas da seguinte forma: 80% em lazer; 36 (77,8%) em programas culturais; e 35 (75,5%) em atividades domésticas. Das atividades de entretenimento praticadas pelos pesquisados, foram evidenciadas: 37 (80%) de cinema; 42 (91,1%) de leitura; e 31 (66,7%) de música. Por vontade própria, 19(42,2%) dos arguidos leem, pelo menos, um livro por mês, e 12 (26,7%) um livro por trimestre.

Os gráficos detalhados, referentes ao cotejamento do perfil profissional dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), estão disponibilizados no Apêndice XI (vol. II) do presente trabalho.

3.3.2.2 Do tratamento dos dados

Diante da captura historiográfica, bibliográfica, documental, das marcas profissionais, utilizamos algumas categorias identitárias e representacionais a fim de desvelar a questão-problema: *Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas no âmbito das SEDUCs dos municípios da RMBS?*

Nessa senda, optamos por uma análise qualitativa (ALVES; SILVA, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995; GODOY, 1995), por intermédio de métodos qualitativos, na obtenção de estudos pormenorizados da questão cotejada, possibilitando um adentramento nas diferentes realidades sociais vivenciadas pelos supervisores de ensino.

Assim, questões fechadas, cujas respostas foram definidas por alternativas previamente estabelecidas, indicaram um perfil profissional dos supervisores envolvidos como sujeitos da pesquisa. E as questões *abertas* referentes às entrevistas semiestruturadas deram origem a breves narrativas, que serão analisadas juntamente com os demais dados.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE XVIII, MACHADO, 2021), pelos 46 arguidos, passamos a entrevistá-los. As questões abertas foram articuladas e transformadas em breves narrativas, conferindo, aos supervisores de ensino, liberdade nas respostas das questões. Tais articulações tiveram por escopo verificar e comparar o dito, na investigação exploratória (2017 e 2018), com o pensado (ABRIC, 2003, 2005), pela análise dos questionários e das breves

narrativas (2018 e 2019), identificando suas aproximações e distanciamentos; pois, procuramos manter os mesmos respondentes.

As 46 transcrições realizadas e constantes do Apêndice XVII (vol. II) do presente estudo foram estruturadas a partir das variáveis, a saber:

- Sequência das arguições representada por *ind_ e o número cardinal (sequencial) correspondente;
- Região Metropolitana da Baixada Santista representada por *gru_ e o número cardinal correspondente:
 - Bertioga (*gru_1)
 - Cubatão (*gru_2)
 - Guarujá (*gru_3)
 - Itanhaém (*gru_4)
 - Mongaguá (*gru_5)
 - Peruíbe (*gru_6)
 - Praia Grande (*gru_7)
 - Santos (*gru_8)
 - São Vicente (*gru_9);
- por sexo, sendo *sex_1 (masculino) e *sex_2 (feminino);
- por contexto de inferência, sendo:
 - ação supervisora fiscalizadora (*ctx_1)
 - ação supervisora orientadora (*ctx_2)
 - ação supervisora humanizada (*ctx_3);
- e pela idade dos participantes, quais sejam:
 - adultos jovens (*ida_1)
 - adultos maduros (*ida_2).

As respostas dadas pelos sujeitos foram transformadas em *breves narrativas*, objetivando capturar as percepções dos pesquisados acerca das ações supervisoras e as representações sociais e profissionais decorrentes. Tal como na investigação

exploratória, utilizamos, o *software IRAMUTEQ* (RATINAUD; MARCHAND, 2012; CAMARGO, 2005).

Por ele, é possível estabelecer: análises lexicográficas; cálculo de frequência de palavras; associação dos textos com variáveis; classificação de classes compostas por segmentos de textos e a recorrência das palavras em cada classe; identificação das concorrências entre as palavras dando o aporte na distinção das representações; e agrupamento de palavras em função da frequência. Assim, a Tabela 6 indica:

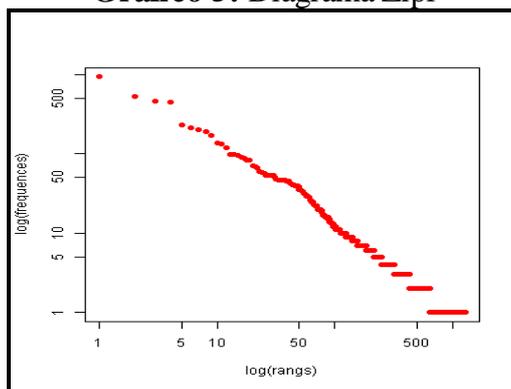
Tabela 6: Estatísticas Textuais do Questionário/Entrevista e/ou breves Narrativas

RESUMO	FREQUÊNCIA	% DE HAPAX
Número de textos	46	50, 23% 6,62%
Número de Segmentos de texto	280	
Número de formas	1.278	
Média de ocorrências por texto	210,89	
Número de hapax ⁵³	642	

Fonte: Conforme dados da pesquisa (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

O Diagrama de Zipf evidencia a frequência das palavras no *corpus*, em um gráfico de distribuição de frequência. Nessa lógica:

Gráfico 5: Diagrama Zipf



Fonte: Conforme Dados da Pesquisa (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

Na sequência, apresentaremos o Quadro 6, a seguir, que versa sobre a recorrência das formas estruturadas a partir das variáveis, por sexo, presentes nas narrativas, e processadas pelo *software IRAMUTEQ* (CAMARGO, 2005; MARCHAND; RATINAUD, 2012), conforme Gráfico 39, referente à frequência das Formas por Sexo (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

⁵³ Hapax: Algo dito uma só vez.

Quadro 6: Recorrências das Formas por Sexo

RECORRÊNCIAS	
VARIÁVEIS	
SEXO_1 MASCULINO	SEXO_2 FEMININO
Saber	Educacional
Supervisão	Sociedade
Necessidade	Educação
Dever	Só
Humano	Fazer
Político	Desejado
Aluno	Parceria
Formação	Ter
Poder	Escola
Importante	Profissional
Papel	Educador
Ensino	Orientador
Prático	Direção
Comunidade	Agente
Existencial	Busca
Questão	Assistente
Professor	Acompanhamento
Secretaria	Qualidade
Pedagógico	Gestão
Processo	Supervisor
Ação	Docência
Ser	Trabalho
Coordenador	Transformação
Relação	Reflexão
Tensão	Conhecimento
Ponto	Forma

Fonte: Conforme os Dados da Pesquisa (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

Depreendemos que, do ponto de vista lexical e do arcabouço apresentado pelos pesquisados do sexo masculino, a supervisão de ensino das SEDUCs (RMBS) permeia as relações de poder e as tensões decorrentes. Porém, imbuída do senso prático, a ação supervisora se volta à autoformação e aos processos formativos, na perspectiva do ensino e da aprendizagem.

As palavras tecidas pelos sujeitos pesquisados, do sexo feminino, deram conta de uma ação supervisora que transcende ao monitoramento, para uma relação de parceria, pelo acompanhamento do PPP, objetivando a transformação pelo conhecimento e reflexão.

Nessa lógica e à vista do estudo proposto, mostraremos o Quadro 7 acerca das recorrências das formas estruturadas, a partir das variáveis, por idade, conforme o Gráfico 42, constante do Apêndice XIX (MACHADO, 2021). Vejamos:

Quadro 7: Recorrências das Formas por Idade

RECORRÊNCIAS	
VARIÁVEIS	
*IDADE_1	*IDADE_2
ADULTOS JOVENS	ADULTOS MADUROS
Papel	Busca
Dever	Humano
Unidade	Agente
Haver	Meio
Comunidade	Educativo
Mês	Sistema
Necessidade	Direção
Reflexão	Questão
Escolar	Orientador
Ser	Professor
Preponderante	Processo
Supervisor	Educador
Docência	Legislação
Diretor	Profissional
Ponto	Forma
Ação	Transformação
Insistência	Aluno
Magistério	Formação
Carreira	Social
Desistência	Relação
Resistência	Gestão
Tensão	Saber
Supervisão	Qualidade
Conhecimento	Público
Acompanhamento	Parceria
Assistente	Existencial

Fonte: Conforme Dados da Pesquisa (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

Em uma primeira análise das formas por idade, verificamos que:

- ✓ Os profissionais, adultos jovens, que atuam como supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), inferem, no campo das representações sociais e profissionais sobre uma atividade laborativa, que gravita entre os pontos de tensões e estes implicam em desistências, resistências e insistências. Uma atividade profissional reflexiva e qualificada, que protagoniza o acompanhamento das políticas públicas, que são projetadas nos campos do ensino e da aprendizagem;
- ✓ Os profissionais, adultos maduros, que atuam como supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), depreendem, no campo das representações sociais e profissionais, a figura de um agente dotado de competência técnica, pelo conhecimento legal e pela habilidade em lidar com as situações adversas, por

conta da experiência. Funcionam como orientadores dos processos administrativos, pedagógicos e formativos, em uma relação humanizadora e de parceria.

Pela condução do Quadro 8, passaremos a desvelar as recorrências das representações sociais e profissionais, a partir dos contextos da ação supervisora fiscalizadora, orientadora e humanizadora, respectivamente. Tais análises decorrem do entendimento em relação ao Gráfico 45, denominado de “Formas por Contexto”, apresentado no Apêndice XIX, à luz do *IRAMUTEQ* (MARCHAND; RATINAUD, 2012, CAMARGO, 2005). Destarte, temos o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Recorrências das Formas por Contextos

RECORRÊNCIAS		
VARIÁVEIS		
*CTX_1	*CTX_2	*CTX_3
AÇÃO SUPERVISORA FISCALIZADORA	AÇÃO SUPERVISORA ORIENTADORA	AÇÃO SUPERVISORA HUMANIZADA
Trabalho	Processo	Existencial
Busca	Existência	Fazer
Educador	Conhecimento	Humana
Meio	Dever	Parceria
Legislação	Acompanhamento	Professor
Supervisão	Relação	Reflexão
Supervisor	Comunidade	Formação

Fonte: Conforme Dados da Pesquisa (APÊNDICE XIX, MACHADO, 2021).

A partir desses dados, verificamos o que segue:

- ✓ O viés *fiscalizador* entretecido em uma ação profissional *legalista*, em que a força da representação está aportada no *trabalho*;
- ✓ O viés *orientador* amalgamado em uma atividade de *conhecimento qualificado*, em que a força da representação está ancorada na *relação* e no *acompanhamento*;
- ✓ E, por fim, o viés *humanizador*, entrelaçado a uma atividade *reflexiva* e *humanizadora*, em que a força da representação está entrançada na *existência* e na *formação*.

O Quadro 9, referente à Análise Fatorial de Correspondência, constante no Gráfico 48, que está localizado no Apêndice XIX, e corrobora as referidas representações, nos diferentes contextos e, assim, distribuídas nos quadrantes. Também,

Pela Árvore de Similitudes, constante no Apêndice XX, conforme Figuras 2 a 4, e das narrativas, constantes no Apêndice XVII, passaremos a desvelar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) pesquisados. As palavras-chave que encerram cada uma das narrativas, constituem as variáveis, que compõem o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Representações Sociais e Profissionais dos Supervisores de Ensino das SEDUCs da RMBS sobre suas ações

RECORRÊNCIAS					
VARIÁVEIS					
*GRU 1	*GRU 2	*GRU 4	*GRU 6	*GRU 8	*GRU 9
BERTIOGA	CUBATÃO	ITANHAÉM	PERUÍBE	SANTOS	SÃO VICENTE
Liderança	Perfil	Conflito	Legislação	Crítico	Experiência
Reprodução	Rede	Momento	Professor	Parceria	Valor
Competência	Persistência	Atuação	Interesse	Legalista	Sociedade
Proposta	Possibilidade	Conduta	Família	Reflexivo	Manutenção
Integração	Implementação	Divergência	Propósito	Implementador	Trabalho
Suporte	Governo	Objetivo	Situação	Colaborador	Tempo
Existência	Negociador	Resoluções	País	Assessoria	Análise
Visão	Diálogo	Cultura	Assessoramento	Liderança	Decisão
Comunidade	Resiliência	Contexto	Política	Compromisso	Pensamento
Avaliação	Compromisso	Parceria	Direito	Promotor	Atividade
Ética	Coordenador	Alinhador	Técnica	Conhecimento	Autonomia
Conjunto	Estudioso	Mediador	Competência	Controle	Prática

Fonte: Conforme Dados da Pesquisa (APÊNDICE XVI, MACHADO, 2021).

Assim, a partir dos dados coletados por município⁵⁴, verificamos que:

- ✓ No município de Bertiooga, a ação supervisora indica uma atividade laborativa, e, ao mesmo tempo, existencial. O supervisor de ensino é aquele que exerce uma liderança, por conta do conhecimento das práticas pedagógicas e pelo cumprimento da legislação, viabilizando o entrelaçamento entre as necessidades e as políticas educacionais, dando, assim, o suporte às unidades de ensino. Exerce reflexão sobre a prática, em uma escuta atenta e diálogo qualificado por uma proposta de visão de “conjunto”; “ética”, “comunitária” e de “integração”;
- ✓ No município de Cubatão, o supervisor de ensino é o “negociador” nato e aquele que dialoga com as várias esferas. A ação supervisora, em

⁵⁴ Os municípios de Guarujá, Mongaguá e Praia Grande não participaram do processo investigativo.

Cubatão, está sustentada no “compromisso”, na “competência técnica” para “implementação”, na “persistência” e na “resiliência”;

- ✓ No município de Itanhaém, o supervisor de ensino é tido como o “alinhador” das políticas educacionais ao cotidiano escolar. Nas dissonâncias e “divergências”, a supervisão de ensino é a “mediadora”, nas “resoluções dos conflitos”. Além de profissional experiente, o supervisor de ensino articula as relações de “parceria” e “cooperação” com a gestão escolar;
- ✓ No município de Peruíbe, a supervisão de ensino delineada está fortalecida no “assessoramento”, na ação reflexiva, na “competência técnica” e no “compromisso com a articulação das políticas educacionais” ao cotidiano escolar. Nessa direção, o supervisor de ensino, além de pesquisador e estudioso, é um exímio mediador com *expertise* em relacionamento interpessoal;
- ✓ No município de Santos, a supervisão de ensino está urdida no “compromisso”, na “parceria” e na “liderança imparcial”. É promotora da “interação” entre a teoria e a prática, na “implementação das políticas educacionais”, pelo imbricamento das normas do sistema ao chão da escola. O supervisor de ensino, nessa lógica, possui como atributos: a capacidade analítica de interpretação, o acompanhamento das políticas públicas e o “controle” pelo conhecimento qualificado, empatia, entusiasmo e inteligência emocional;
- ✓ No município de São Vicente, a supervisão de ensino compõe os espaços de “decisão”, por possuir uma prática efetiva que, pela “experiência”, contribui na implementação das políticas públicas. Desse modo o supervisor de ensino articula a socialização dessas “experiências”, na articulação da teoria com a prática. Assim, o supervisor de ensino, em São Vicente, tem como atributos principais: a “competência técnica”, a “orientação” e a “fiscalização”.

Na presente investigação, pela transposição das representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) e pela utilização do *IRAMUTEQ*, na conformação da “Nuvem de Palavras”, observamos, na Figura 5, a

Permanecemos trabalhando com afinco em busca de uma educação de qualidade que beneficie o presente e contribua para a construção de um futuro melhor. (Suj. 39)

Continuo acreditando em mudanças nas práticas educativas. (Suj. 40)

Prossigo interativa, reflexiva e interventiva (Suj. 41)

Continuamos acreditando que a educação é o caminho para um mundo melhor. (Suj. 44)

Assim, entre resistências, desistências e insistências continuamos lutando por um mundo melhor. (Suj. 45)

No discurso dos sujeitos da pesquisa, depreendemos que, apesar dos empecilhos presentes na caminhada, os profissionais ouvidos continuam lutando, acreditando, contribuindo e buscando uma educação de qualidade para uma sociedade equânime.

Assim, na sequência, perpassaremos aos dados coletados referentes às trajetórias pessoal e profissional, por meio das narrativas, conforme Josso (2004).

3.3.3 Trajetórias pessoal e profissional: as narrativas das *histórias de vida* (3ª Etapa)

As pesquisas educacionais da atualidade, principalmente, sobre formação têm tentado compreender e analisar as *histórias de vida*, por meio de estudos das trajetórias pessoais e profissionais como importantes fontes de informações sobre a formação, a produção da profissão e a prática na (da) ação.

A pretensão, aqui, não é desenvolver uma pesquisa no âmbito das histórias de vida, mas conforme anuncia Josso (2004, p. 113):

[...] dar conta de uma concepção da atividade de pesquisa como “pesquisa-formação”, na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (grifos da autora).

Josso (2004) postula, então, que evidenciar as experiências formadoras é o mesmo que evocar a própria história, as qualidades pessoais e socioculturais. Nesta direção, apoiamo-nos em pressupostos de Josso (1999, 2004, 2007), pois consideramos que essa abordagem metodológica, por meio das narrativas, possibilita depreender o caráter processual da formação e da vida dos sujeitos a serem pesquisados. A esse respeito, a autora ainda pontua:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. (JOSSO, 2007, p. 415-416)

Com efeito, o relato de experiência pessoal dá origem aos aspectos formativos na sucessão de fatos. Nela, o narrador é conduzido a explicitar sua compreensão e referenciais de interpretação, dos processos de mudanças. As narrativas são impregnadas de reflexão, projetos, desejos e possibilidades.

A pesquisa narrativa pressupõe, assim, uma conduta metodológica aportada na interação entre o investigador e os participantes, num jogo relacional de confiança mútua, e na aceitação da importância da intervenção, na perspectiva da organização dos dados e à hermenêutica decorrente. Nesse corolário, depreendemos que as *histórias narradas de formação* são vias possíveis de aproximação dos saberes e do sentido prático, com vistas à (re) configuração da *profissionalidade*, pelas novas *atitudes*, novos *habitus* profissionais, tal como propomos no capítulo teórico, em especial, a partir da teoria bourdieusiana.

As experiências formadoras narradas permitem discriminar experiências partilhadas, individuais, únicas e em série, marcantes nas trajetórias pessoal e profissional dos pesquisados. O que viabiliza uma autorreflexão, sendo um instrumento importante na compreensão dos percursos pessoal e profissional. É um itinerário que permite ao investigado pensar acerca do exercício profissional enquanto produz as narrativas, que, conforme Josso (2007, p.437):

[...] se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual [...]. Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos *desenvolver uma consciência* do si individual e coletivo mais sutil (grifos da autora).

As reflexões propagadas pelos sujeitos da pesquisa (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021) destacaram as principais categorias que entrecem os processos

formativos, a pluralidade, as fragilidades e a mobilidade das construções identitárias ao longo da vida.

As *histórias de vida* (JOSSO, 1999) estão presentes no campo da educação e nos trabalhos de pesquisa e formação, pela sensibilidade para as histórias dos sujeitos e a sua relação com o conhecimento, imbricando as *histórias de vida* às histórias da vida pela reflexão da experiência sobre a prática.

Diante da ancoragem das *histórias de vida* às *histórias da vida*, essas narrativas são produtoras de conhecimento, contribuindo no desvelamento da ação supervisora na RMBS.

As práticas de escrituração para discursar, pelas narrativas, acerca dos processos formativos e das práticas profissionais, socializadas pela experiência, transcendem o entendimento de escrita para relações significativas no estabelecimento de uma reflexão encaminhada pelos memoriais escritos.

As memórias são produções textuais, que por intermédio das *histórias de vida* marcam no seu conteúdo: escolhas, posicionamentos, experiências significativas e relatos sobre as práticas e percursos ao longo da vida.

A escrita da experiência reconhece as trajetórias, nomeando-as, na captura das memórias, dando liga ao que faz sentido no percurso e ponderando sobre as vivências: relacionando, produzindo singularidades e identificando as experiências. Contá-las, pelas narrativas, significa dar sentido às experiências vividas e, ao mesmo tempo, projetá-las. As narrativas das *histórias de vida* promovem a identificação daquilo que moveu ou que move as predileções.

As narrativas são, então, uma forma de construção das experiências e das memórias, bem como da estruturação e (re) configuração dos processos experienciados. As vivências do sujeito da pesquisa são os elementos a serem trabalhados, pois as experiências, expressas nas *histórias de vida* dão sentido e significado ao mundo, (re) dimensionando a existência humana.

Após o trânsito pelas memórias, na forma de narrativas (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021) de *histórias de vida*, fizemos uma síntese das trajetórias profissional e pessoal dos respondentes. Assim, atentos à nossa questão-problema - *Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas no âmbito das SEDUCs nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS)?* -, as vozes dos

sujeitos da pesquisa revelam reflexões, projetos, situações-limites, desejos e possibilidades.

Neste sentido, no Quadro 10, a seguir, exibiremos a síntese das narrativas das *histórias de vida* dos sujeitos da pesquisa: supervisores de ensino da RMBS.

Quadro 10: Síntese das narrativas das *histórias de vida* dos supervisores de ensino da RMBS

REFLEXÕES	PROJETOS	SITUAÇÕES-LIMITES	DESEJOS E POSSIBILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. As experiências abrem caminhos, formam, mobilizam o aprender e produzem o crescimento profissional. 2. Diante dos revezes os sujeitos se reinventam. 3. A experiência prática contribui nos processos de autoformação. 4. Os saberes da experiência possibilitam a ampliação da visão. 5. O conhecimento profissional retroalimenta a experiência da prática (e vice versa). 6. A ação supervisora se desenvolve na ação-reflexão-ação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser um eterno aprendiz. 2. Apoio à família. 3. Autoformação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frustrações. 2. Superficialidade. 3. Trabalho minimizado por prescrições. 4. Práticas meritocráticas. 5. Desvalorização profissional (financeira/desprestígio). 6. Isolamento profissional. 7. Redução da ação crítica-reflexiva pela execução de tarefas (tarefeiro). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reinventar-se. 2. Ser o agente que está para servir (servidor). 3. Fazer a diferença no desenvolvimento profissional de outros trabalhadores da educação e na vida dos alunos. 4. Valorização e reconhecimento (financeira/respeito). 5. Superar os maus hábitos que povoam (o consciente) as ações coletivas para uma intervenção pedagógica que alcance “de fato e de direito” os estudantes. 6. Desenvolvimento da visão crítica.

Fonte: Conforme dados da 3ª Etapa da Pesquisa (MACHADO, 2021).

O presente estudo privilegia as narrativas das *histórias de vida*, abrindo espaços para as memórias. Desse modo, as memórias evocadas pelos sujeitos da pesquisa, foram amalgamadas às histórias de formação, aos saberes construídos ao longo da vida, às práticas socializadas e aprofundadas, (re) configurando possibilidades de *ser* e *estar* no mundo e na atividade profissional.

Verificamos, nas narrativas desses sujeitos, aquilo que Josso (2004) alcunhou de “espiral retroativa do caminho”. Esta espiral é composta por três níveis: o *nível 1* evidencia os *processos de formação* (explicitados no perfil sociodemográfico pelas

trajetórias e nas narrativas, enquanto projeto de autoformação); o *nível 2* evidencia os *processos de conhecimento* (explicitados no questionário semiestruturado aberto em que os sujeitos da pesquisa apontam as atitudes (profissionalidade) e as competências (profissionalismo); e o *nível 3* evidencia os *processos de aprendizagem* (explicitados nas narrativas, pelas reflexões articuladas nas trajetórias pessoal e profissional; além das possibilidades apresentadas diante das situações-limites).

As narrativas são possantes e polissêmicas histórias de vida, de experiência e de formação. A hermenêutica das narrativas de *histórias de vida*, amplificadas no recorte, aponta na direção das políticas públicas de formação profissional, de valorização e reconhecimento da carreira do magistério, aqui representada pela ação supervisora na RMBS, intrincando *as histórias de vida às histórias da vida*.

Na análise desta última etapa, procuramos, também, aprofundar os conceitos de *habitus*, campo e capitais e articulá-los à *profissionalização, ao desenvolvimento profissional (formação), à profissionalidade (atitudes) e ao profissionalismo (desempenho)* dessa ação supervisora. Consideramos, assim, que os postulados *bourdieusianos* (1997) apresentam possibilidades que contribuem, juntamente com Josso (1999, 2004, 2007), nas análises desveladas pelas narrativas das *histórias de vida* dos agentes que desenvolvem suas ações supervisoras.

Para melhor explicitar esta abordagem metodológica, a seguir, descreveremos, brevemente sobre o roteiro desenvolvido (APÊNDICE XXI, MACHADO, 2021).

3.3.3.1 Do roteiro das entrevistas narrativas: alguns aspectos relevantes

Nesse encadeamento de ideias, a pesquisa de campo, enredada no presente estudo, foi afetada, pela dificuldade⁵⁵ de desenvolvê-la da forma, como inicialmente foi projetada. Assim, durante o período de recolhimento social, encaminhamos, eletronicamente, para os supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS, o *roteiro* com instruções claras, objetivando coletar desses profissionais, conforme Josso (1999, 2004, 2007), suas marcas e representações sociais/profissionais sobre suas ações supervisoras.

A *primeira* parte do *roteiro* (APÊNDICE XXI, MACHADO, 2021) refere-se às “características sociodemográficas” dos entrevistados, em que os sujeitos da pesquisa

⁵⁵ Por causa da pandemia instalada mundialmente, por conta do *novo coronavírus*. A *COVID-19* é uma doença respiratória, desencadeada por um tipo de *coronavírus* que até então, não havia sido identificado em seres humanos.

dão conta, por escrito, de 8 itens: formação, sexo, idade, estado civil, residência, prole, acúmulo de cargo e carga horária semanal de trabalho.

A *segunda* parte do *roteiro* diz respeito à entrevista narrativa, contendo 10 questões abertas, acerca das seguintes temáticas: 1ª significado da supervisão; 2ª perfil do supervisor necessário; 3ª expectativas em relação à ação supervisora; 4ª trajetória formativa; 5ª atuação do supervisor de ensino; 6ª motivação da atuação profissional; 7ª trabalho do supervisor frente à política educacional estabelecida; 8ª atuação da supervisão de ensino frente à política de bonificação e às práticas meritocráticas; 9ª permanência e/ou mudança da profissão a partir das experiências na carreira do magistério público; 10ª escolha de uma “personagem” que melhor identifique a sua ação supervisora.

Por fim, a partir do que foi solicitado, na *terceira* parte, os pesquisados produzem uma narrativa acerca de suas *histórias de vida*, levando em conta a carreira no magistério público. A produção narrativa perpassa questões como: *O que é a ação supervisora? Por que escolhi ser supervisor de ensino? O que significa exercer a supervisão de ensino?*

Em face ao estado de emergência, por conta da pandemia e as dificuldades encontradas na obtenção do retorno dos roteiros encaminhados, foram considerados apenas 4 sujeitos da pesquisa, que já haviam participado das etapas anteriores e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE XVIII, MACHADO, 2021).

Tais sujeitos, para não serem identificados, assumiram nomes de escritoras, que representam a literatura intimista, tais como: Clarice Lispector, Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles e Lya Luft. Consideramos, assim, que tal como a literatura intimista, as narrativas, pelas *histórias de vida*, trazem à tona as emoções, sentimentos e os aspectos humanos e psicológicos, desvelando o lado íntimo dos sujeitos. Berkenbrock-Rosito (2009) propala que as narrativas são dotadas de um valor estético, uma vez que são evocadas não da racionalidade instrumental, mas do imaginário.

Nesta direção, as *histórias de vida* (JOSSO, 1999, 2004, 2007) retroalimentam as práticas e as reflexões. Experiências que entrelaçam as *histórias de vida* às *histórias da vida*. Logo, as *histórias de vida* atuam como um projeto de conhecimento e de formação, implicando na sensibilidade às histórias e nas relações com o saber.

Em relação às características sociodemográficas, solicitadas no Roteiro, conforme já mencionado, apresentam elementos que corroboram o que foi descrito nas primeiras etapas da pesquisa.

A ação supervisora, na RMBS é desenvolvida, em sua maior parte, por mulheres que possuem experiência anterior no magistério público: na docência e em outras atividades técnicas (coordenação pedagógica, assistência de direção e direção de UE) da carreira do magistério. A maioria apresenta uma 2ª licenciatura, em que a prevalência é o curso de Pedagogia para o exercício das atividades técnicas-pedagógicas.

Observamos, no recorte em análise, que essas supervisoras esboçaram a preocupação com os seus processos formativos, com vistas a melhorar as suas práticas, a partir da reflexão na (da) ação. A constatação se evidencia, pois além das licenciaturas, fizeram especializações e/ou outros aprofundamentos em nível acadêmico, contribuindo com os modos de ser e estar na profissão (ABDALLA, 2006). Constatamos também, que 75% dos sujeitos analisados, nesta 3ª etapa da pesquisa, atuam em regime de dedicação exclusiva à ação supervisora nas SEDUCs da RMBS.

Diante das dificuldades na estruturação desta 3ª etapa da pesquisa e, por conta da situação pandêmica ainda em curso, obtivemos o retorno dos agentes, que atuam nos municípios de Cubatão (Lygia Fagundes Telles) e Santos (Cecília Meireles, Clarice Lispector e Lya Luft).

Para nós, quando as supervisoras de ensino relatam sobre suas próprias histórias de vida nos fazem lembrar, por exemplo, de Josso (2004), quando reflete que, nas *histórias de vida*, dois eixos se retroalimentam: um diz respeito à compreensão biográfica da *formação* e a *autoformação* pela *pesquisa-formação*; e o outro se refere aos projetos profissionais (de inserção, formação, transformação das práticas e de vida) decorrentes das *histórias biográficas*. É, neste sentido, que as narrativas colhidas se encaixam.

Na segunda parte, como já mencionamos, a partir das temáticas desenvolvidas em cada uma das dez (10) questões abertas indicadas na entrevista narrativa, tínhamos a intenção de tecer comentários sobre as ações supervisoras das quatro (4) supervisoras de ensino, gravitando pela *profissionalidade*, pelo *profissionalismo* e pela *profissionalização* das atividades laborativas desenvolvidas.

Assim, nesse sentido, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Lya Luft e Lygia Fagundes Telles manifestaram-se acerca de suas atitudes, competências e

reconhecimento da ação supervisora expressas em marcas e representações (APÊNDICE XXII, MACHADO, 2021).

Nesta perspectiva, e à luz dos referenciais teóricos desenvolvidos no Capítulo teórico, em especial, Blin (1997), Dubar (1997) e Moscovici (2012), apresentamos o Quadro 11, como segue:

Quadro 11: Marcas e representações da Ação Supervisora na RMBS (entrevistas narrativas)

PROFISSIONALIDADE (ATITUDES)	PROFISSIONALISMO (COMPETÊNCIAS)	PROFISSIONALIZAÇÃO (RECONHECIMENTO)
Argumentativas	Catalisar e disseminar ideias	Formação sólida
Assessoramento e orientação	Gerenciar conflitos	Valorização e realização
Promoção das garantias de direitos	Conhecer as questões educacionais e os processos de autorização e funcionamento das escolas	Atualização e formação permanente
Convicção sustentada no conhecimento	Auxiliar na formulação do PPP	Autovalorização pelo resgate da confiança e credibilidade
Criticidade com conhecimento	Acompanhar, analisar e interpretar	Frustração e isolamento
Fiscalizatória	Normativa, formativa e pedagógica	Aprimoramento
Inconformação e inquietude	Visão ampliada e crítica	Autoformação

Fonte: Conforme dados da 3ª Etapa da Pesquisa (MACHADO, 2021).

Ao registrar as palavras-chave das narrativas das 4 supervisoras, também, recorreremos a Jorge Larrosa Bondía (2002), que propõe uma “reflexão crítica” e “emancipadora” sobre a “prática”. Para este autor, as palavras engendram “sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20-21).

Notamos, na socialização das experiências das supervisoras de ensino sobre suas ações supervisoras, que a *força da representação* pelo *habitus profissional* desvela as *atitudes*: argumentativas; de assessoramento e orientação; de promoção das garantias de direitos; de convicção e criticidade sustentadas no conhecimento; na fiscalização; “inconformação” e inquietude.

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, como nos ensina Larrosa Bondía (2002). Por isso, a velocidade, e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência. Vivificando as memórias dos sujeitos pesquisados, observamos as *competências* da supervisão de ensino, presentes no *pensado*, no *dito* e na *escrita*: de catalisar e disseminar ideias; gerenciar conflitos; conhecer as questões educacionais e os processos de autorização e funcionamento das escolas; auxiliar na formulação do PPP; acompanhar, analisar e interpretar; normativa, formativa e pedagógica; e visão ampliada e crítica.

A experiência é cada vez mais arrefecida pelo excesso de trabalho. Larrosa Bondía (2002) denuncia que estando em atividade, estamos sempre mobilizados e não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. *A experiência implica em um gesto de interrupção:*

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24)

A interrupção engendra os processos reflexivos. A reflexão articula a experiência à prática, propagando conhecimento e, ao mesmo tempo, retroalimentando o campo das experiências e da ação. De modo consequente, as experiências dos sujeitos da pesquisa, revelam, no campo do *reconhecimento* profissional: a frustração e o isolamento; a autovalorização pelo resgate da confiança e credibilidade; a atualização e formação permanente⁵⁶; o aprimoramento; a autoformação; a valorização e realização; e a formação sólida.

Berkenbrock-Rosito (2009) postula que as narrativas são produtoras de conhecimento e que partem da experiência profissional, conduzindo o sujeito aprendente a estruturar teorias significativas e contextualizadas rumo à autoria.

Pelas experiências dos profissionais, sujeitos do estudo, foi possível desvelar as *atitudes*, as *competências* e o *reconhecimento* da atividade profissional, a ação supervisora, pela *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissionalização*. Por este ângulo, Josso (2004), na perspectiva de um trabalho *biográfico*, declara que a experiência formadora é estruturada por três modalidades: *ter*, *fazer* e *pensar experiências*. À vista disso, as experiências contribuem nos processos de formação e autoformação dos sujeitos.

⁵⁶ Formação permanente, para Paulo Freire, segundo Saul (2010), implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí, o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire (*apud SAUL*, 2010, p. 9): “A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a ‘teoria embutida’ ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria”.

Na 10ª questão, referente à entrevista narrativa, foi perguntado aos respondentes: *Se você pudesse escolher um (a) personagem para identificar a (sua) ação supervisora, qual escolheria? Por quê?* As manifestações expressas pelos sujeitos foram expostas no Quadro 12, conforme segue:

Quadro 12: Identificações da Ação Supervisora (entrevistas narrativas)

SUJEITOS DA PESQUISA	PERSONAGEM DE IDENTIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVAS
Cecília Meireles	Mulher Maravilha Jeannie é um gênio...	Só tendo sensibilidade e intuição feminina, força e coragem, e um pouco de magia e criatividade para lidar com diferentes contextos, diferentes pessoas, diferentes situações e tendo sempre o plano B, se tudo der errado.
Clarice Lispector	Jesus Cristo	Por ser incansável Mestre.
Lya Luft	Jesus Cristo	Sua grandeza em amor, humildade, justiça, respeito e consideração são essenciais e fundamentais para a formação de cidadãos.
Lygia Fagundes Telles	Coruja	Esperta, atenta e com olhar ampliado, o que possibilita enxergar além.

Fonte: Conforme dados referentes à 3ª Etapa da Pesquisa (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021).

As narrativas identificam personagens que indicam, de uma certa forma, personagens que vivenciam *situações-limites*, que precisam ser refletidas e superadas.

Nesse encadeamento de ideias, organizadas no Quadro 12, depreendemos que, nas *situações-limites*, os sujeitos da pesquisa, inspirados em algo ou alguém, rompem com as forças opressoras, pelas *representações sociais e profissionais* que indicam essa *força transformadora*, a saber: “intuição”, “coragem”, “criatividade”, “ser incansável” (dinâmico), “senso de justiça”, “respeito”, “humildade”, “consideração”, “olhar atento”, “visão ampliada” e “magia” (encantamento e fascinação). Neste sentido, as experiências promovem “a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação”, engendrando modos de *ser e estar* na profissão.

Na continuidade, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25) nos afiança que é incapaz de experiência: [...] “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Destarte, o sujeito da experiência assume os perigos da travessia. Ele está aberto à sua própria transformação. A experiência está localizada em um território de passagem, produzindo a reflexão do sujeito sobre si mesmo. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Consequentemente, pelas *reflexões, projetos de vida, situações-limites, desejos e possibilidades*, podemos inferir, conforme nos ensina Josso (2004), que há três evidências que se interpenetram: a evidência do processo de *formação*; a evidência do processo de *conhecimento* e a evidência dos processos de *aprendizagem*.

Isto posto e, após tratarmos das trajetórias pessoal e profissional sob a lente das narrativas das *histórias de vida*, passaremos a discorrer, no ulterior subitem, sobre a técnica da Análise de Conteúdo (AC), conforme Bardin (1977).

3.4 A técnica da Análise de Conteúdo

A técnica da Análise de Conteúdo (AC) tem como incipiência a mensagem oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada e está imbricada às condições contextuais de seus produtores (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Dessa forma e aportado em Moscovici (2005, p.86), depreendemos que:

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

A AC (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) implica em descobertas com relevância teórica, além de comparações contextuais. Assim, algumas hipóteses corroboram a relevância ao enfoque, quais sejam: a) mensagem declarada, escrita ou sensorial contém informações sobre o autor; b) o produtor é um selecionador e essa seleção não se baseia em regras preestabelecidas; e c) a teoria apresentada pelo produtor norteia o seu ponto de vista acerca da realidade.

A AC e os seus resultados devem ser consoantes ao escopo da pesquisa e aportados em indícios manifestos e capturáveis pelas comunicações apresentadas. Em síntese, o que está escrito, falado, representado pictoricamente será o ponto de partida para a percepção do conteúdo discorrido.

O cotejamento e a interpretação dos conteúdos obtidos dizem respeito aos aspectos processuais a serem observados (FRANCO, 2008). Entretanto, é preciso destacar que os campos da AC perpassam os métodos lógicos estéticos e formais, em que, pela linguística, procede a análise do discurso. Na fronteira com a hermenêutica, a

senda é iminentemente semântica no cotejamento dos métodos lógico-semântico-estruturais (BARDIN, 1977).

A planificação da pesquisa diz respeito ao delineamento para a coleta e cotejamento dos dados a fim de responder à questão-problema apresentada. E, nesta direção, um bom plano viabiliza a integração entre teoria, coleta, análise e interpretação dos dados.

A organização da AC, em uma primeira perscrutação, parte de três incumbências: escolha documental a ser analisada; formulação das hipóteses e/ou objetivos; e a apresentação dos indicadores que aportam a interpretação final (BARDIN, 1977).

Partindo da investigação em curso, faremos o uso da AC estruturada a um conjunto de instrumentos, que se aperfeiçoa constantemente, com aplicabilidade em discursos diversificados (BARDIN, 1977). O que serve para desnovelar o que não está aparente, no texto, mediante o desvelamento das mensagens que implicarão nas dimensões, categorias e unidades de sentido.

3.4.1 Da leitura flutuante à organização e tratamento dos dados

A *leitura flutuante* (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) é a primeira atividade do pesquisador que consiste na aproximação com os documentos, textos e mensagens. Esse se deixa impregnar pelas impressões, representações e os conhecimentos decorrentes.

Assim, pela captura historiográfica, documental e bibliográfica foi possível, no presente estudo, organizar quadros, assinalando as marcas e os diferentes contextos profissionais da supervisão de ensino do Império até os dias de hoje.

Isto posto, disponibilizamos, na Plataforma Google Form 2017/2018, uma enquete, envolvendo os supervisores de ensino das Secretarias de Educação (SEDUCs) (RMBS), a fim de constatar quais as *marcas profissionais* que mais se aproximavam da ação supervisora no presente século.

Ao final da enquete, ainda em relação à investigação exploratória, os profissionais discorreram, por intermédio de concisas narrativas, sobre a atuação profissional no âmbito da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Participaram desta primeira etapa, 40 profissionais; na etapa posterior, 46 supervisores de ensino foram pesquisados na etapa posterior; e 4 supervisoras de ensino foram auscultadas, na última etapa da pesquisa empírica.

Na perspectiva qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995; ZANETTE, 2017) e com o aporte do *software* IRAMUTEQ (CAMARGO, 2005; MARCHAND; RATINAUD, 2012), envidamos as análises e depreendemos:

1. As principais *marcas profissionais*, que norteiam a ação supervisora na RMS, na incipiente investigação exploratória, foram pela ordem:
 - Implementador das políticas públicas no âmbito da educação;
 - Aquele que controla, fiscaliza, avalia e orienta;
 - Aquele que exerce a consciência crítica sobre o fazer;
 - Aquele que executa e faz executar as ordens legais.

2. As narrativas analisadas, a partir dos dados processados no *IRAMUTEQ* (CAMARGO, 2005; MARCHAND; RATINAUD, 2012), indicam uma ação supervisora qualificada e estruturada na humanização. Nessa sequência, outras questões foram notadas no cotejamento, quais sejam:
 - Uma ação supervisora que se volta para o ensino e a aprendizagem;
 - Uma ação supervisora pautada na competência técnica, porém “atenada” aos processos de mudanças;
 - Uma atividade profissional com a consciência do fazer e do estar junto.

Estabelecido o perfil profissional dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), partimos para uma análise da atuação profissional desses trabalhadores e trabalhadoras da educação.

As narrativas foram cotejadas à luz do *software* IRAMUTEQ (CAMARGO, 2005; MARCHAND; RATINAUD, 2012) e da técnica de AC (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Das análises depreendidas, observamos o que segue:

- As formas mais frequentes utilizadas pelos arguidos, com 41 anos de idade ou mais, foram as palavras: “ser”, “supervisor”, “ação”, “dever”, “docência”, “escolar”, “tensão”, “acompanhamento”, “conhecimento” e “papel”;

- As formas mais utilizadas pelos pesquisados do sexo masculino e feminino foram as palavras: “ser”, “supervisor”, “ação”, “ensino”, “ano”, “haver” e “supervisão”;
- As formas mais utilizadas por contexto foram as palavras: “trabalho”, “busca” e “legislação” (no contexto_1); “relação”, “acompanhamento”, “processo” (contexto_2); “existencial”, “fazer”, “formação”, “reflexão” e “humana” (contexto_3).

A “árvore de similitudes” e a “nuvem de palavras”, utilizadas no cotejamento das narrativas propagadas pelos 46 investigados, indicam uma ação supervisora:

- Preocupada com a docência, ou seja, com o ensino e a aprendizagem;
- Imbuída de competência técnica, pelo conhecimento amíúde da legislação educacional;
- Que exerce a atividade profissional com consciência crítica sobre o fazer;
- Que incorpora o papel de orientador, pesquisador e implementador das políticas públicas de educação;
- Detentora de discurso qualificado, em uma relação dialógica, de parceria e de humanização.

3. Pela análise das 4 entrevistas narrativas das “histórias de vida” dos *sujeitos da pesquisa*, notamos que os seus percursos perpassam as memórias, as experiências, os erros, os acertos e as superações na tomada da consciência, pela reflexão, dos saberes entretecidos nas trajetórias pessoal e profissional.

Os sujeitos desse estudo revelaram que as experiências abrem caminhos, contribuem nos processos de autoformação, ampliam a visão, retroalimentam o conhecimento profissional e consolidam reflexões da (e na) ação. Apontam também, que mesmo diante das *situações-limites* (desvalorização profissional, ausência de radicalidade, meritocracia, prescrições e isolamento), é possível reinventar-se, superando os desafios pelos processos autoformativos.

Nessa vertente, os dados obtidos, a partir da pesquisa relatada, serviram de estofo na elaboração, pela técnica de AC (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), do Quadro 13, denominado de “Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido”, conforme segue:

Quadro 13: Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido das Representações Profissionais

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
INSTRUMENTALIZADORA	• Relações Normativas e Autoritárias	1ª Marcas Burocráticas e de Controle (1ª Unidade de Sentido) 2ª Tensões e limites da ação supervisora em uma dimensão cartorial (2ª Unidade de Sentido)
HUMANIZADORA OU EMANCIPATÓRIA	• Representações Profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras	1ª Marcas Funcionais (1ª Unidade de Sentido) 2ª Marcas Contextuais (2ª Unidade de Sentido) 3ª Marcas Identitárias (3ª Unidade de Sentido)

Fonte: Conforme Dados da Pesquisa (APÊNDICES XIII a XXIII, MACHADO, 2021).

No cotejamento realizado, notamos que a ação supervisora no âmbito da RMBS está conformada:

- a) Em uma *dimensão instrumentalizadora*, em que as *marcas burocráticas e controladoras* estão presentes nos documentos legais, na bibliografia (e na revisão bibliográfica), na captura historiográfica, na análise documental e nas marcas profissionais da supervisão de ensino assinaladas no decurso da história;
- b) Em uma *dimensão humanizadora ou emancipatória* subsumida nas *marcas identitárias, contextuais e funcionais* da supervisão de ensino (RMBS) pelas representações sociais das ideias comunicadas, pelas percepções acerca da atividade profissional desenvolvida, pelas representações profissionais evocadas, pela compreensão das concepções de formação e de profissionalidade. Notamos, na voz dos supervisores de ensino, que as

marcas burocráticas e de controle estão ainda presentes na dimensão humanizadora ou emancipatória.

A supervisão de ensino, enquanto instância de formação, assessoria e mediação, pode urdir o protagonismo consciente, eficiente e responsável como uma importante agência de mudanças, na promoção de interfaces com a equipe gestora, trabalhadores da educação, aprendentes e demais integrantes da comunidade escolar com vistas ao desenvolvimento individual, social, político e econômico no entretencimento de uma cidadania ética e solidária. A interlocução qualificada concebida pela supervisão de ensino evidencia os processos de discussão com os diversos grupos, proporcionando a ruptura epistemológica, pela elevação do nível crítico.

Após perpassarmos os caminhos metodológicos, no próximo Capítulo, procederemos à análise dos resultados, das marcas e das representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre as tensões vivenciadas em suas ações supervisoras.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DE SUPERVISORES DE ENSINO SOBRE AS TENSÕES VIVENCIADAS EM SUAS AÇÕES SUPERVISORAS

O *espaço social* é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele [...] (BOURDIEU, 1997a, p. 27, grifos nossos)

Neste Capítulo faremos uma análise e interpretação dos dados coletados, discutindo os resultados referentes às representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre as tensões vivenciadas em suas ações supervisoras. Neste caminho, buscamos compreender o *espaço social*⁵⁷ da supervisão de ensino sob a perspectiva de seus profissionais. Diante disso, objetivamos, neste Capítulo:

- a) Descrever os elementos representacionais que caracterizam as “marcas funcionais, contextuais e identitárias” dos supervisores de ensino em relação às tensões vivenciadas na ação supervisora;
- b) Analisar as representações sociais e profissionais, construídas e partilhadas pelos atores ou grupos de atores pertencentes a um mesmo campo profissional, o dos *supervisores de ensino* (atuantes nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental), discutindo as tensões entre a instrumentalização e a humanização, influenciadas por normas socioinstitucionais relativas às funções da ação supervisora, no âmbito das SEDUCs (RMBS);
- c) Contribuir para que o profissional seja mobilizado a refletir sobre a sua ação supervisora, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que seja possível repensar o sentido político da supervisão e abrir espaços para um projeto de consciência social e comprometido politicamente.

⁵⁷ Bourdieu (1997, p. 27) usa a noção de *espaço social*, considerando-o como “mundo social, com suas divisões”. Explicita, assim, que é o lugar onde “[...] os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito [...]” (BOURDIEU, 1997, p. 27, grifo do autor).

Intencionamos, aqui, estabelecer um entrançamento entre os objetivos da pesquisa e os resultados, revelados pelas vozes dos sujeitos pesquisados e os anúncios possíveis. E, nesta direção, propomos como **Tese**: “Ao analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, que delineiam relações normativas e autoritárias, de um lado, e relações humanizadoras ou emancipatórias, de outro, desde uma *perspectiva histórica* a uma *perspectiva psicossocial*, consideramos a necessidade de se compreender e analisar as representações sociais/profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua própria atuação profissional, para que seja possível ressignificar suas práticas profissionais no âmbito da Escola pública e contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão educacional”.

No caminho deste estudo, assumimos, primeiro, uma perspectiva historiográfica e documental, desenvolvida no Capítulo I, que nos permitiu um adentramento na história da ação supervisora, identificando *marcas identitárias* no exercício da atividade laborativa e desvelando percepções desses profissionais no decorrer do tempo.

Pelo desenvolvimento teórico e metodológico assumido, foi possível perpassar a linha tênue entre o pensado e o dito pelos supervisores de ensino: sujeitos da pesquisa. Nesta direção, as abordagens - *dimensional* (MOSCOVICI, 1978, 2012) e *relacional* (BOURDIEU, 1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2011) – contribuem para o entendimento das representações sociais dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, ressignificam questões em torno da formação, de sua trajetória formativa e de suas ações supervisoras (JOSSO, 1999, 2004, 2007; ABDALLA, 2006, 2012a, 2017a). Questões estas que passam pelo enfrentamento das ações burocráticas, cartoriais, fiscalizadoras e de controle, que ocasionam os tensionamentos no âmbito de uma atividade profissional.

Dessa forma, os resultados referentes, especialmente, às narrativas dos supervisores de ensino, serão desnovelados e esquadrihados, na sequência, conforme o que ficou estabelecido no Quadro 13 – *Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido das Representações Profissionais*, mencionado no Capítulo anterior.

Consideramos, assim, que esses elementos possibilitarão estabelecer, como nos ensina Moscovici (1978, p.184), um “sistema de interpretação”, que pode desempenhar “[...] papéis bastante particulares”. Em outras palavras: este “sistema de interpretação”, promovido pelos processos de *objetivação* e de *ancoragem*, conforme Moscovici (1978, 2012), desvendam os “elementos representacionais” do que dizem e pensam os sujeitos

de pesquisa frente às tensões vivenciadas a partir das políticas públicas e dos limites e possibilidades para implementá-las no âmbito das SEDUCs (RMBS).

Para nós, na análise e interpretação dos dados, será mais importante o processo de *ancoragem* desses *elementos representacionais*, porque é este processo, que nos “[...] permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais” (MOSCOVICI, *apud* VALA, 2004, p. 473-474). O que nos aproxima de Bourdieu (1998b), na necessidade de se “pensar relacionalmente” o objeto de estudo. E, neste sentido: “Apreender ao mesmo tempo o que é instituído, sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou ‘inexistir’ o que existe” (grifo do autor) (BOURDIEU, 1998b, p. 118). Possibilitar, assim, como destaca Abdalla (2013b, p. 111), uma “[...] leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e das tomadas de posições, em um campo determinado de produção”.

Também, para além de analisar os dados sob a ótica das teorias bourdieusiana e moscoviana, como mencionado, é importante discutir, aqui, as *representações profissionais* dos supervisores sobre suas próprias ações e sua identidade social e profissional. Diante disso, há contribuições de Blin (1997), Dubar (1997) e Abdalla (2006, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2017a, 2017b), conforme anunciamos anteriormente.

É preciso destacar, ainda, que as dimensões aqui expostas - *instrumentalizadora* e *humanizadora ou emancipatória* estão imbricadas, embora evidenciemos algumas diferenças entre elas, abrindo, assim, um espaço, como diria Bourdieu (1996a, p. 267): “[...] do que é possível, concebível, nos limites de certo campo [...]”.

4.1 Da Dimensão Instrumentalizadora (1ª Dimensão de Análise)

Esta Dimensão é marcada por elementos representacionais importantes, que estão centrados em uma visão cartorial e fiscalizadora, que mostra um contexto de normas e regras a serem cumpridas.

A partir da questão-problema anunciada - *Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas, no âmbito das SEDUCs dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS)?* -, e das incursões envidadas nos textos legais, na revisão bibliográfica, na captura historiográfica, na análise documental e nas breves narrativas apresentadas, foi possível delinear esta dimensão.

Destacamos que foi, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) das narrativas dos supervisores, tanto na investigação exploratória, quanto nas entrevistas, que notamos a prevalência das marcas profissionais burocráticas referentes ao controle e à regulação das políticas educacionais públicas, em que o viés instrumentalizador, cartorial e fiscalizador se sobressai (APÊNDICES XIII, XIV, XVII, XXIII⁵⁸, MACHADO, 2021).

Desse modo, os sujeitos da pesquisa expressam o *controle* e a *fiscalização* como marcas presentes no exercício da atividade profissional, assumindo, no geral, uma perspectiva instrumentalizadora. Tal perspectiva será desenvolvida, na sequência, como categoria de análise denominada “relações normativas e autoritárias”, que será, mais adiante, desdobrada em suas respectivas unidades de sentido. Esta categoria tem por base o *princípio da relação*, em Bourdieu (1997a, 1998b), que, como reforça Abdalla (2013b, p. 112), é “[...] a única forma legítima da análise da essência das coisas em relação”.

4.1.1 Relações Normativas e Autoritárias (Categoria de Análise)

Esta Categoria - *Relações Normativas e Autoritárias* - procura identificar e analisar os elementos representacionais, desvelados nas narrativas dos supervisores de ensino, quando revelam “questões políticas e burocráticas” em torno da função que exercem, para garantir a política educacional do Estado, que está estruturada nos moldes burocráticos do “fazer cumprir” a legislação (ABDALLA, 2009).

Entretanto, destacamos, também, que foi por meio das produções acerca da supervisão de ensino, no banco de dados SciELO e CAPES/MEC, que notamos, em um primeiro momento, que *a burocracia, a fiscalização, o controle, a instrumentalização e o viés cartorial*, eram marcas presentes em quase todos os trabalhos analisados (APÊNDICES I – VII). Com efeito, a supervisão de ensino traz, historicamente, enquanto marca profissional, uma ação baseada na inspeção instrumentalizada por auditorias com vistas a fazer cumprir as prescrições legais, conforme foi tratado também no primeiro Capítulo. O que nos fez identificar marcas profissionais que revelam, desde sempre, fortes *relações normativas e autoritárias*.

⁵⁸ Esses Apêndices, como já mencionado, estão localizados no vol. II desta Tese. E indicamos, também, que, no Apêndice XXIII (MACHADO, 2021), só constam alguns excertos das narrativas realizadas, na última etapa da pesquisa, com quatro supervisoras.

Foi possível, então, por meio da fundamentação teórico-metodológica desenvolvida, tanto na abordagem *dimensional*, de Moscovici (1978, 2012), quanto na *relacional*, de Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2011), apresentadas no capítulo teórico, compreender e analisar o que pensam os supervisores de ensino a respeito de sua própria ação supervisora, em especial, nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas dos sistemas municipais de ensino da RMBS. Diante disso, os elementos representacionais também identificaram que os sujeitos de pesquisa traduziam, em suas falas, relações normativas e autoritárias, que, de certa forma, já estavam incorporadas em seus modos de *ser* e *estar* neste campo profissional (ABDALLA, 2006, 2017a).

Nesta direção, buscamos Blin (1997), Dubar (1997) e Abdalla (2006, 2017a, 2017b), que ofereceram ferramentas teóricas para compreender as representações profissionais, que traduzem o *habitus profissional*⁵⁹ dos supervisores no campo de sua profissionalidade.

Observamos, assim, desde a investigação exploratória, por meio da análise de breves narrativas coletadas (APÊNDICES XIII, XIV, XVII, MACHADO, 2021), e, depois, mais adiante, através de excertos das entrevistas narrativas (APÊNDICE XXIII), que, no campo da profissionalidade, a força representacional – o *habitus profissional* – desses (as) trabalhadores (as) da educação converge para a *fiscalização*. Ou seja, delineiam relações mais normativas e autoritárias, e sinalizam marcas burocráticas e de controle.

Entendemos, assim, que essas *relações normativas e autoritárias* orientam, conforme Bourdieu (1997a), o espaço de “tomadas de posição”, assim como uma “[...] espécie de *senso prático* do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 1997a, p. 42, grifos nossos). *Senso prático*, que configura, para nós, as *marcas burocráticas e de controle*, contribuindo, como diria Bourdieu (1997a), para a “conservação” da estrutura do campo da supervisão educacional, como veremos adiante.

⁵⁹ O *habitus profissional*, para Abdalla (2017a, p. 177), no *campo da profissionalidade*, seria aquele que “[...] se reporta às representações profissionais dos sujeitos da pesquisa, que colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente”. Em nosso caso, este *habitus profissional* está incorporado, ainda conforme a perspectiva de Abdalla (2006, 2017a), pelos supervisores de ensino, no conhecimento dos dispositivos legais, dos saberes epistemológicos, pedagógicos e didáticos, que enredam seus saberes profissionais, que, dentre outros, são saberes da experiência formativa e de atuação profissional.

4.1.1.1 Marcas Burocráticas e de Controle (1ª Unidade de Sentido)

Pela construção histórica da supervisão, é “natural” que os supervisores apresentem marcas amalgamadas na *burocracia* e no *controle*; ou seja, desenvolvendo *relações normativas e autoritárias*. Como diria Bourdieu (1997a), essas *relações* se tornam “naturais”, e denunciam o “[...] domínio da produção simbólica em que particularmente se faz sentir a influência do Estado: as administrações públicas e seus representantes [...]” (BOURDIEU, 1997, p. 95).

Compreendemos, então, que essas relações normativas e autoritárias vão imprimindo marcas para a ação supervisora. Conforme Bourdieu (1997a, p. 105), seriam “formas de pensar”. Para este autor, essas “formas de pensar” são estruturadas pelo Estado e por meio de sistemas de classificação, como explicita no trecho a seguir:

Por meio dos sistemas de classificação (especialmente de acordo com a idade e o sexo) inscritos no direito, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais, [...] o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns, *formas de pensar* [...]. (BOURDIEU, 1997a, p. 105, grifos nossos)

Essas *formas de pensar*, que impõem e inculcam relações normativas e autoritárias, imprimem marcas burocráticas, delineiam um *campo de forças e de lutas*, em que: “[...] os agentes se enfrentam, como meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 1997a, p. 50).

Nesta linha de pensamento e, também, sob uma perspectiva bourdieusiana, Abdalla (2013b) considera que é, no *espaço social*, que essas formas de pensar e de agir se dão; ou mesmo, que as marcas identitárias se constituem. Para a autora (2013b, p. 113), trata-se de compreender o espaço social nas “[...] relações e diferenças que nele se tramam e que tendem a organizar um espaço de estilos de vida (*habitus*), segundo uma lógica da diferença e de acordo com um princípio da diferença ou diferenciação”. E, diante disso, destaca a Abdalla (2013b), é preciso entender, principalmente, o “capital simbólico”, que está em jogo nessas relações. Para Bourdieu (1998b), o *capital simbólico*:

[...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. (BOURDIEU, 1998b, p. 145)

Levamos em consideração, na análise realizada, as “formas de pensar”, o “espaço social” e o “capital simbólico” dos supervisores sobre suas próprias ações, no interior do campo de atuação. E, mais do que isso, procuramos compreender como esses sujeitos incorporam o seu *habitus professional* (ABDALLA, 2017a). Com isso, destacamos, também, a importância da matriz conceitual de Bourdieu – *habitus*, campo e capital -, e da relação entre estes conceitos, para o entendimento do que estamos considerando como *habitus professional*.

Também, foi importante observar as influências do Estado para o desempenho do papel da supervisão no campo educacional, reforçando e promovendo marcas de controle, quando impõem as políticas públicas, para que sejam implementadas pelos supervisores em seus contextos de trabalho. Nesta direção, tomamos o conceito de *influência*, em Paicheler e Moscovici (1985), para compreendermos em que medida os supervisores sofrem influências do Estado. Segundo estes autores, é preciso compreender que “[...] existem duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência” (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 176). E, ao entender o conceito de *influência*, retomamos a matriz conceitual de Moscovici (1978, 2012) - *informação, campo de representação ou imagem e atitude* -, já destacadas no capítulo teórico, tecendo as seguintes indagações:

- *Como* os supervisores de ensino acessam às *informações*, em especial, referentes às normas legais a implementar, e são influenciados por elas?
- *Como* se delinea o *campo de representação ou imagem* sobre a sua própria ação supervisora e o que pensam sobre a função que exercem no contexto de atuação profissional? e
- *O que e por que* dizem o que dizem?

Essas questões subsidiam a questão-problema que anunciamos, mais uma vez: “*Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas no campo da supervisão?*”

Nesta perspectiva, parece-nos necessário, também, destacar as palavras de Moscovici (2012, p. 71), quando diz que:

Saber “quem” produz esses sistemas é menos instrutivo que saber “por que” foram produzidos. [...] A função é própria ao social, na medida em que a representação contribui *exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais*. (MOSCOVICI, 2012, p. 71, grifos do autor)

Diante das indagações propostas e das reflexões de Moscovici (2012), na citação anterior, a fim de compreender não só “o que” os professores disseram, mas “por que” o fizeram, recuperamos, também, alguns aspectos apontados por Abdalla e Villas Bôas (2018), ao revisitarem Moscovici (2011). Dentre eles, destacamos: “o grau de interiorização das normas (im) postas pelo Estado”; a “adesão” às normas e regras; e a tendência que se dá ao “controle social” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 36).

Consideramos, dessa forma, que os supervisores têm consciência de que assumem relações autoritárias e normativas, quando querem cumprir os dispositivos legais, que lhe são impostos. E que essas ações delineiam marcas burocráticas e de controle, que se caracterizam por palavras e/ou expressões como: “fiscalização”, “assegurar diretrizes e procedimentos”, “cumprimento dos princípios e objetivos”, entre outras. E isso fica claro, quando revelam o que segue:

Penso que o Supervisor deve atuar nas escolas, como parceiro das Equipes Gestoras, auxiliando no que for necessário. Porém, também faz parte do papel do supervisor, o *controle e fiscalização* do trabalho desenvolvido na escola, principalmente no que se refere à documentação escolar. (Suj. 5, APÊNDICE XIII, grifos nossos)

De acordo com a lei que rege a carreira do magistério no município, a principal atribuição do supervisor de ensino é participar da definição de políticas educacionais referentes à educação básica e educação profissional atuando junto ao sistema educacional, para: *assegurar diretrizes e procedimentos* que garantam o *cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar* estabelecidos constitucional e politicamente [...]. (Suj. 32, APÊNDICE XIV, grifos nossos)

Os trechos, registrados anteriormente, destacam que há, como também afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 36), um “processo centralde influência”, caracterizado pelo contexto de trabalho e pelas orientações e normas do Estado. E, com isso, como diria Moscovici (2011, p. 174), “[...] o contexto normativo determina o comportamento aos indivíduos e grupos”.

Se tomarmos Bourdieu (1997a), as falas voltadas para a *normatização* e o *controle* da função supervisora significam que o “dever cumprir” é o que prepondera, tendo em

vista, como bem destaca: “[...] os efeitos das escolhas do Estado foram tão completamente impostos à realidade e aos espíritos [...]” (p. 94), que, continua o autor, “[...] confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural” (p. 95).

Ainda, quanto ao “grau de interiorização e à adesão às normas”, observamos, conforme Abdalla e Villas Bôas (2018), que há sempre uma tendência ao *controle social*. E notamos, também, que os supervisores de ensino sofrem efeitos da influência das políticas públicas do Estado, ao “aplicarem” os dispositivos legais. Mas, por outro lado, também são influenciados e se sentem pressionados a agirem de uma forma cartorial, reforçando a tendência para o *controle social*, ao invés da *mudança social*, que desejam e expressam em suas falas. O que gera *tensões*, que serão exploradas mais adiante. Há alguns trechos neste sentido:

[...] mas há certa *tensão* com relação às secretarias que nos consideram apenas “*boys de luxo*”, reprodutores de suas políticas e bombeiros emergenciais. (Suj. 1, APÊNDICE XVII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Procuro desenvolver o trabalho dentro dos princípios que regem a administração pública. O supervisor é um gestor de políticas públicas de estado. Tem sob sua responsabilidade a *orientação*, o *acompanhamento* e até a *fiscalização* do andamento do processo ensino e aprendizagem que é desenvolvido nas escolas. (Lygia Fagundes Telles, APÊNDICE XXIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Essa tendência ao *controle*, mesmo quando indicam alguma *resistência*, pois não se consideram “boys de luxo”, conforme indica o Suj.1, logo acima, leva-nos a pensar, de acordo com Costa (2012), que temos o Estado personificado na figura do *tirano*⁶⁰, enquanto força de dominação, ou aquele que detém o senhorio do outro.

Desse modo, verificamos uma supervisão de ensino entretecida nas relações normativas, autoritárias e verticalizadas, conforme consta nos documentos legais, na bibliografia, na captura historiográfica, na análise documental, nas marcas profissionais presentes desde o início deste trabalho.

⁶⁰ No dicionário *on-line* de português, *tirano* significa: senhor soberano e injusto; quem governa injusta e cruelmente, colocando sua vontade e autoridade acima da lei e da justiça; indivíduo que se apodera do poder de um Estado, país ou nação. Ou, no sentido figurado: pessoa sem humanidade; quem é cruel e desumano; o que pode ser utilizado para torturar ou martirizar moralmente: o ódio é um tirano dos relacionamentos. Nessa lógica e pelo dicionário *on-line* de português, também temos a noção de *tiranete*, que é um substantivo masculino pejorativo e tem como significado: aquele que abusa de sua autoridade ou posição, para oprimir os que dele dependem. Assim, no sentido de normalizar e estabelecer a ordem, o *tiranete* emerge nas relações de poder com o escopo de fazer valer as determinações do *tirano*.

Como indicam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 36), é preciso “refletir sobre a *oposição entre mudança social e controle social*, pois ela está intimamente unida à orientação, origem e efeitos da influência” (grifos das autoras). Observamos, assim, esta tensão no papel do supervisor de ensino, pendendo para o *controle social*, para a normatização, mas desejando uma *mudança social*, por meio de práticas menos reprodutivas e mais humanizadoras. E é, por esta razão, que a próxima unidade de análise irá discutir as “tensões e limites da ação supervisora em uma dimensão cartorial”.

4.1.1.2 Tensões e Limites da Ação Supervisora em uma Dimensão Cartorial (2ª Unidade de Sentido)

A ação supervisora, em uma perspectiva instrumentalizadora, está conformada nas marcas burocráticas e de controle, em relações normativas e autoritárias, em que o conformismo e a resistência se traduzem em *limites e tensões*. Observamos que a ação supervisora, nessa lógica, está alinhavada nos preceitos legais, em regras de condutas, em processos administrativos de controle, em que a racionalidade é exercida apenas para cindir: *quem decide, quem dirige, quem executa e quem é dirigido*, distanciando-se, assim, do entendimento que se tem de uma totalidade.

As tensões, advindas do sentido cartorial da ação supervisora, provocam as práticas de resistência, redimensionando o *habitus profissional* (ABDALLA, 2017a) para um outro processo que vai contra a conformação, o conformismo e a subserviência, que delineiam sujeitos dóceis, obedientes e distantes dos processos decisórios.

Bourdieu (1997a) diria, como já mencionamos, que há “razões práticas” dos supervisores agirem como agem. Ou seja, constroem “[...] uma representação do espaço social capaz de dar conta da distribuição dos poderes, dos privilégios e também dos estilos de vida” (BOURDIEU, 1997a, p. 32). E isso está expresso em seu *habitus*, pois diria Bourdieu (1997a, p. 42):

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 1997a, p. 42, grifo do autor)

Tendo em vista as palavras de Bourdieu (1997a), revelamos, aqui, algumas narrativas sobre *o que* pensam os supervisores de ensino a respeito da ação supervisora, revelando algumas *tensões* e/ou *limites*, cujas palavras mais significativas estão grifadas. Diante dessas questões, pretendemos também desvelar, conforme Moscovici (2012, p. 71), *o que* os sujeitos indicam, quando falam sobre os seus “processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” e *por que* o fazem da forma que o fazem. Nesta perspectiva, como diria Bourdieu (1997a), *o que* os “orientam” em seus “esquemas de ação” frente às “percepções da situação”, que enfrentam como supervisores. Então, seguem alguns trechos de fala:

[...] O supervisor é um profissional que visa e trabalha por *políticas de Estado* e tem que *lutar contra políticas de governo* que não agregam valor à educação. (Suj. 1, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

O Supervisor de Ensino, para além do viés *cartorário, fiscalizador e controlador* é o *interlocutor/implementador* das políticas públicas no âmbito da educação, numa *perspectiva humanizadora das relações profissionais*. (Suj. 40, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

As falas dos sujeitos reforçam o *papel* que assumem frente à *implementação* das *políticas públicas*, ainda com forte caráter de *controle* e de *fiscalização* a respeito do *trabalho desenvolvido nas escolas*; mas indicam, por outro lado, perspectivas para uma ação mais *humanizadora nas relações profissionais*.

Moscovici (2011), em uma outra linha de pensamento, ajuda-nos a refletir também sobre as *tensões* e *limites* da ação supervisora, na medida em que explicita questões em termos das “normas sociais” e da “influência social”. Pensamos ser importante trazer uma breve reflexão a respeito, tendo em vista que consideramos, tal qual este autor, que são as “normas sociais” que determinam o “processo da influência”. E, neste sentido, são elas que geram, no caso dos supervisores, *tensões* e *limites* na própria ação que desenvolvem.

Partimos, assim, da própria questão de Moscovici (2011, p. 163) - “Quais são os efeitos destas normas sobre as relações interpessoais e sobre as relações entre indivíduos e grupos?”. E, nesta perspectiva, consideramos necessário refletir sobre o que ele denomina como “norma de objetividade⁶¹”, que “[...] implica, sem dúvida, uma pressão

⁶¹Moscovici, em seu livro “Psicologia das Minorias Ativas” (2011), traz indicadores para se pensar as *normas sociais* e a *influência social*, e, neste sentido, desenvolve algumas proposições. Dentre elas, sintetizamos as que seguem, por se aproximarem deste estudo: 1ª O processo da influência é determinado pela: a) *norma de objetividade*, “[...] que se refere à necessidade de contrastar opiniões e juízos segundo o critério da exatidão objetiva, de modo que se possam tomar decisões em função da possibilidade de que

em relação à conformidade”. Neste caso, continua o autor, quando se tem uma *norma* que se coloca de forma *objetiva*, no âmbito de um sistema estruturado: “Os desvios são intoleráveis e devem ser reabsorvidos para que o acordo se produza” (MOSCOVICI, 2011, p. 163).

Nesta perspectiva, indicamos algumas falas dos supervisores, que sabem do que é necessário para executar a sua ação supervisora; ou seja, “fazer cumprir” as “exigências legais”, ou melhor, as “normas de objetividade”:

De acordo com a lei que rege a carreira do magistério no município, a principal atribuição do Supervisor de Ensino é participar da *definição de políticas educacionais* referentes à educação básica, educação profissional atuando junto às diretorias competentes, para: I - *Assegurar diretrizes e procedimentos* que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente [...]. (Sujeito 32, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

[...] *convencimento* das entidades a atenderem as exigências legais, *estratégias* para superar a *resistência* das entidades em cumprir o ordenamento legal, entre outras. (Sujeito 37, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

O que podemos observar, por meio dos trechos das narrativas, é que os supervisores assumem “as normas a cumprir”, como “normas de objetividade” (MOSCOVICI, 2011). Embora se inquietem a respeito do que fazem, conforme as palavras da supervisora denominada como Cecília Meireles, que nos parece que não quer “ser apenas uma *fazedora de tarefas, fiscalizadora e controladora*” (APÊNDICE XXIII, grifos nossos, MACHADO, 2021). Entretanto, os demais não deixam de levar em conta o “cumprimento” de suas tarefas em atendimento às “exigências legais”, revelando, como nos ensina Bourdieu (1997a, p. 42), que “[...] o *habitus* é essa espécie de *senso prático* que se deve fazer em *dada situação*” (grifos nossos).

Nesta linha de pensamento, e considerando, sobretudo, a importância dos processos de influência e suas modalidades, observamos que, dentre essas modalidades, há um movimento de *conformidade*, que, segundo este autor:

sejam universalmente aceitas” (p. 163); b) *norma de preferência*, “[...] que supõe a existência de opiniões mais ou menos desejáveis que manifestem diferentes gostos” (p. 163); e c) *norma de originalidade*, “que seleciona os julgamentos e as opiniões em função do grau de novidade que representam (p. 163); e 2ª As *modalidades de influência* incluem, além da conformidade, a normatização e a inovação. Da primeira proposição, só desenvolveremos a “norma de objetividade”; e, em relação às modalidades da influência, buscaremos discuti-las, ainda que de forma resumida, buscando estabelecer relações com o objeto de pesquisa.

[...] define o comportamento de um indivíduo ou subgrupo quando este comportamento está determinado por normas e expectativas legítimas de grupo, situação que leva o indivíduo ou subgrupo a integrar em seus próprios juízos e opiniões do grupo real ou ideal, independente de toda diferença original. (MOSCOVICI, 2011, p. 178)

Assim, na presente análise, desvelamos uma ação supervisora com marcas identitárias *ancoradas* na “conformidade”, como destaca Moscovici (2011, p. 178). Ou seja, apresentando um comportamento, que “[...] está determinado por normas e expectativas legítimas de um grupo”. Nesta perspectiva, alguns dos supervisores de ensino revelam um comportamento adequado à *função* que exercem, assumindo uma espécie de *conformidade*, como observamos a seguir:

[...] assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente. (Suj. 33, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

[...] O funcionamento e aplicação das políticas e programas, as diretrizes e legislação que se concretizam no cotidiano escolar. (Lya Luft, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

Um outro aspecto, acompanhando as ideias de Moscovici (2011), tem relação com a “normatização”. Como o próprio autor destaca, este conceito explicita: “[...] a pressão exercida de modo recíproco no curso das relações que tendem a estabelecer uma norma ou um juízo de opinião aceitável por todos” (MOSCOVICI, 2011, p. 180).

Muitas das falas de nossos interlocutores anunciam a “pressão” que sentem, quando têm que “aplicar” a legislação, que lhes é imposta. E, para eles, isso representa *limites* de atuação profissional; uma vez que a função dos supervisores de ensino já está delineada, e, por vezes, pouco se pode fazer. Além disso, existe a “pressão” que precisam exercer neste cumprimento legal. O que vai tensionando o *campo das relações de força e de poder*, diria Bourdieu (1997a, 1998b).

Contudo, Moscovici (2011, p. 182) nos ensina que esta modalidade de influência – a *normatização* – “[...] está marcada pela necessidade de evitar o conflito e de impedir o desacordo em relação ao esquema da referência” (grifos do autor). A seguir, algumas falas que revelam esta modalidade de influência:

[...] Fiscalizo se a escola caminha dentro das normas legais e oriento com contribuições pedagógicas e legais. (Suj. 8, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Trabalhar, construir pelo bem comum, fazer valer o que a legislação estabelece [...]. A supervisão deve entender que estamos aqui para servir [...].

(Cecília Meireles, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

O que percebemos é que o supervisor de ensino se considera fiscalizador, servidor da administração pública, onde deve agir como gestor de políticas públicas do Estado. Como enfatizaria Bourdieu (1997a, p. 65):

[...] ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como “coisas a fazer”, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor “pretensão de existir”. (grifos do autor)

Neste sentido, o supervisor de ensino “ao entrar no jogo” e aceitar as limitações e as possibilidades desse jogo, acaba por reforçar a *conformidade* e a *normatização*, estabelecendo posições e tomadas de posição que tendem a *conservar* o campo de forças, gerando *limites* e *tensões*.

Ao levar em conta a relação das normas sociais e da influência social, reforçando limites ou gerando tensões, consideramos necessário recorrer, ainda, a Moscovici (2011), quando ele discute a última modalidade de influência, que é a *inovação*, destacando que há uma inovação “desde cima” e outra “desde baixo”.

A *primeira - desde cima* - evita a manifestação do conflito; ou seja, é quando “o processo de normatização está em curso” (MOSCOVICI, 2011, p. 183). Neste caso, continua o autor: “[...] o indivíduo exerce influência sobre o resultado com sua relação coerente, que acrescenta peso a certas respostas no grupo e influencia na definição do objeto”. Podemos dizer que se reflete, aqui, a tendência da maioria dos agentes, especialmente, quando se considera a função ou o cargo da supervisão de ensino, tal como indicamos nas falas a seguir:

[...] Dentre as características profissionais importantes de um Supervisor de Ensino, destaco: ser legislador, orientador e fiscalizador. (Suj. 46, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] O funcionamento e aplicação das políticas e programas, as diretrizes e legislação que se concretizam no cotidiano escolar [...]. (Lya Luft, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

A *segunda - desde baixo* -, conforme Moscovici (2011), é quando o grupo aceita o desafio e cria um conflito, exercendo uma “interação social”, que pode ser chamada como “resistência” ao que está sendo “negociado”. Também, constatamos alguns casos

que vão nesta linha, afetando, como indica Moscovici (2011, p. 186), “[...] a consistência da pressão social sobre cada membro do sistema social”; o que, também, “[...] constitui uma ameaça dirigida contra o consenso social unânime”. O autor considera que a inovação de “desde baixo”, realizada pelas “minorias”, legitima “[...] suas opções, suas posições e suas imagens do mundo e da sociedade” (p. 187).

As falas, a seguir, procuram desvelar um *novo olhar da supervisão*: “que deixe de fato a visão *policial*”; incentive um “processo coletivo de direcionamento quanto ao pedagógico”; seja o “elo entre as necessidades da rede de ensino e as políticas de Estado”; que busque “transcender” o papel do supervisor de fiscalizador, cumpridor de regras e políticas a implementar; e que possa “lidar com tantas mudanças” e “embates profissionais”:

Considero como preponderante na ação supervisora que esta deixe de fato a visão “*policial*” para trabalhar em conjunto com os gestores, professores, alunos e comunidade a proposta pedagógica, as diretrizes da Supervisão de Ensino num *processo coletivo de direcionamento quanto ao pedagógico*, pessoal, material, estrutural etc., das escolas. (Suj. 1, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Entendo que a Supervisão de Ensino tem um papel central na organização da rede de ensino. Deveria ser o *elo entre as necessidades da rede de ensino e as políticas de Estado*. O olhar da supervisão é essencial para evitar os equívocos adotados em políticas de governos que são transitórias. Sim, noto pontos de *tensão* na ação supervisora, pois quem assume um governo pensa que a supervisão deveria ser simplesmente um *fiscal de suas ações*. Entendo que o *papel do supervisor transcende*. (Suj. 3, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] *Lidar com tantas mudanças*, [...] os *embates profissionais* como: desvalorização profissional, falta de formação e estudo em serviço, ser apenas uma fazedora de tarefas, fiscalizadora e controladora [...]? (Cecília Meireles, Excerto de Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

A partir das falas desses supervisores, do que apresentam enquanto função ligada ao Estado, do “dever cumprir”, notamos a força do Estado, que vai estabelecendo um *espaço social*, que se naturaliza, como nos ensina Bourdieu (1997a). Pois, segundo este autor (1997a, p. 130), passa “[...] a funcionar como um *campo*, com suas relações de força física, econômica e sobretudo simbólica [...] e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força” (grifo do autor). Trata-se de um *campo*, conforme enfatiza Bourdieu (1997a, p. 130), “[...] que para existir e subsistir deve se afirmar como *corpo*” (grifo do autor). No caso: o *corpo* dos supervisores do ensino e/ou a *identidade social* que assumem.

É bom reforçar que, para Dubar (1997, p. 118), a *identidade social*:

[...] não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. (DUBAR, 1997, p. 118, grifo do autor)

Nesta linha de pensamento, é importante, enfatizar, também, que a *constituição identitária* do *corpo* de supervisores de ensino da RBMS se compõe pela “atribuição do estatuto social”, conforme enfatiza Dubar (1997, p. 118); mas também, pela “forte legitimidade” de “reconhecimento da identidade social” (p. 118). E que, segundo este autor, vem contribuir “[...] para *precisar* os mecanismos de socialização profissional” (grifo nosso) (DUBAR, 1997, p. 118).

O que nos leva a pensar que esses mecanismos de *socialização profissional* passam por momentos de *conformidade* e/ou *conformismo*, quando em determinados momentos históricos o supervisor de ensino esteve alijado dos processos decisórios, desempenhando uma atividade profissional cartorial e fiscalizatória, como descrevemos no primeiro Capítulo.

Esta atividade cartorial e fiscalizatória em cumprimento das normas, concretizaria, como vimos, o que Moscovici (2011) denominou como “*normatização*”. Entretanto, como o próprio autor também indica, é preciso avaliar que sempre há um movimento, no contraponto, que mostra a *resistência*. *Resistência* esta que pode ser definida pela inquietude, indagação e indignação do supervisor de ensino, especialmente, quando assume condutas propositivas na implementação da política educacional e no acompanhamento dos trabalhos, que se desenvolvem no âmbito das escolas da rede municipal de ensino da Baixada Santista.

Nessa perspectiva, os sujeitos de pesquisa criam também algumas *possibilidades*, marcadas pelas tensões, que geram resistências, como podemos notar no depoimento a seguir:

A supervisão de ensino supõe a *consciência crítica* sobre o *fazer*. São diversas as variáveis a serem analisadas na execução do nosso trabalho: *dificuldades* impostas pela natureza do trabalho, má compreensão da função, excesso de intervenção dos entes políticos de acordo com interesses alheios ao pleno aperfeiçoamento do serviço prestado; eleição de prioridades na visita, tempo da visita, devolutivas dos entes políticos, reavaliação do papel do supervisor ao longo do tempo, convencimento das entidades a atenderem às exigências legais, *estratégias* para superar a *resistência* das entidades em cumprir o ordenamento legal, entre outras. Frente às dificuldades apresentadas cabe ao supervisor *rever o seu fazer*, replanejando suas ações a

fim de atender ao objetivo principal da educação, que é atingir a *qualidade social para todos* e para cada um de nossos alunos, proporcionando o seu pleno desenvolvimento. (Suj. 37, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

O Supervisor de Ensino, para além do viés cartorário, fiscalizador e controlador é o interlocutor/implementador das políticas públicas no âmbito da educação, numa *perspectiva humanizadora das relações profissionais*. (Suj. 40, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

As vozes dos supervisores de ensino enfatizam as tensões e os limites da ação supervisora, que vão delineando modos de *ser* e *estar* na profissão, conforme diria Abdalla (2006, p. 116), e que se sustentam “[...] na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão”. O que nos leva a pensar, como os próprios supervisores de ensino sugerem, em *marcas mais humanizadoras* de enfrentar os desafios desses profissionais, como veremos na próxima dimensão de análise.

4.2 Da Dimensão Humanizadora ou Emancipatória (2ª Dimensão de Análise)

Essa *dimensão humanizadora* ou *emancipatória* volta-se para relações mais humanizadoras e menos normativas e autoritárias, como desenvolvemos na dimensão anterior. Neste movimento, pretendemos refletir sobre as concepções dos supervisores a respeito de sua *formação* e *profissionalidade*, em especial, naquilo que *marca* as suas *representações profissionais*, conforme Blin (1997). Consideramos que estas “marcas” estão presentes no processo de *socialização* da construção das *identidades sociais* e *profissionais*, como nos ensina Dubar (1997).

Dessa forma, Blin (1997) contribui, também, com os aprofundamentos, no campo das *representações profissionais*, intimamente ligado às representações sociais (MOSCOVICI, 2012), conforme já foi descrito no Capítulo II. Consideramos, então, que as representações profissionais constituem o aporte para se compreender as concepções de *formação* e de *profissionalidade*, assim como o conceito de *habitus profissional*, conforme destaca Abdalla (2006, 2008, 2017a).

Blin (1997) declara que as *representações profissionais* dizem respeito aos papéis profissionais introjetados pela interação experienciada. Nesta perspectiva, Blin (1997, p. 80) depreende que “as representações profissionais são representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são

especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais” (tradução livre⁶²).

Dessa forma, para este autor, as *representações profissionais* agregam três dimensões, já apresentadas no capítulo teórico, mas que resumimos, aqui, indicando: a dimensão *funcional*, referente ao exercício da atividade profissional; a *contextual*, que se relaciona à organização e à instituição, ou seja, ao “espaço social”, diria Bourdieu (1997a, 1998b), em que os agentes/atores se manifestam, inclusive, em suas representações; e a *identitária*, que se refere às motivações, às competências e aos compromissos profissionais, conforme anuncia Blin (1997).

Por outro lado, não deixaremos, também, de recorrer a Bourdieu (1997a, 1998b), especialmente, na medida em que analisamos a *socialização do profissional supervisor* em seu *campo de atuação* e na incorporação do *habitus*, estabelecendo algumas relações com o *habitus profissional* (ABDALLA, 2006, 2008, 2017a).

Diante dessas questões, consideramos, ainda importante, a teoria moscoviciana, pois ela contribui com a “[...] descrição cuidadosa das representações sociais, da sua estrutura e da sua evolução nos vários campos” (MOSCOVICI, 2005, p. 108). No caso específico, estamos tratando do campo da supervisão educacional.

Sabemos que são inúmeros os desafios, que temos que enfrentar, quando queremos refletir sobre uma dimensão mais *humanizadora e/ou emancipatória* para a supervisão de ensino e para a formação e atuação dos profissionais de educação, em geral. Dentre esses desafios, Abdalla (2017a, p. 171) destaca:

[...] desde a expansão de suas funções e as exigências de responsabilidade até a crescente burocracia e as condições da prática profissional, as novas formas de controle e prestação de conta, as alterações na estrutura familiar, a aceleração brutal do ritmo de mudanças sociais e tecnológicas, dentre outros. Esses desafios têm, por um lado, gerado a necessidade de repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho [...]. (ABDALLA, 2017a, p. 171)

Para além de refletir sobre esses desafios e outros, não podemos deixar de pensar, como já acentuamos anteriormente, na oposição de forças e nos jogos de poder, estabelecendo disputas no domínio do campo. Assim, estratégias perversas de

⁶² Em francês: “Les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l’action et la communication professionnelles (interagir et interréagir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l’exercice des activités professionnelles” (BLIN, 1997, p. 80).

depreciação da atividade laborativa são articuladas com o escopo de cindir e reduzir a autonomia profissional, pela desintelectualização dos trabalhadores da educação.

Consideramos necessário voltarmos a atenção para as percepções/representações dos supervisores de ensino acerca da *atividade profissional* desempenhada e suas concepções de *formação* e de *profissionalidade*, especialmente, quando narram suas ações supervisoras, socializam suas experiências e trajetórias formativas, e/ou quando revelam suas formas de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006). Tais aspectos indicam possibilidades para uma ação profissional refletida e emancipatória.

Esta dimensão humanizadora ou emancipatória suscita, então, uma ação supervisora aportada no *diálogo* e na necessidade de considerar que:

[...] a *educação* esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser *sujeito*, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39, grifos nossos)

Pela dimensão humanizadora, foi possível estabelecer aproximações com os constructos moscovicianos e bourdieusianos, pelo diálogo com Freire (2000a, 2002), numa relação epistemológica de horizontalidade, entretecida na *autonomia*⁶³, responsabilidade, compromisso e escuta atenta.

Consideramos, assim, que a *dimensão humanizadora* da ação supervisora, pelo diálogo, implica em processos emancipatórios que corroboram com a *autonomia* dos sujeitos, na construção das caminhadas formativas e nos movimentos de *ação-reflexão-ação*. Pois, como o próprio Paulo Freire (2000a, p. 140) anuncia: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (grifo do autor).

No intuito de oferecer, como indica Bourdieu (1997a, 1998b), algumas “ferramentas de reflexão”, propomos desvelar a categoria de análise, que denominamos como “Representações profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras”, e que será discutida a seguir.

⁶³Autonomia: é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades (FREIRE, 1976a). É um “ensinar a pensar certo” com quem fala com a “força do testemunho” (FREIRE, 2000a). É um “ato comunicante, coparticipado” (FREIRE, 2000a, 2002). Todo processo de “autonomia” (FREIRE, 2000a) e de “construção de consciência” (FREIRE, 1980) nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua (re)construção (APÊNDICE XXV, MACHADO, 2021).

4.2.1 Representações Profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras (Categoria de Análise)

Para analisar esta categoria, os dados das narrativas realizadas, seja por meio da investigação exploratória inicial (APÊNDICES XIII, XIV e XVII, MACHADO, 2021) ou das narrativas com as quatro supervisoras de ensino (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021), anunciaram, em uma primeira *leitura flutuante*, como diria Bardin (1977), algumas direções. Foi possível defini-las, melhor, ao retomarmos as abordagens de Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b), Moscovici (1978, 2011, 2012), Dubar (1997) e Blin (1997). Também, foram importantes as contribuições de Freire (1976a, 1997a, 2000a, 2002), Josso (1999, 2004), Abdalla (1996, 2008, 2012a, 2012b, 2013b, 2017a, 2017b) e Libâneo (2002), como veremos nas unidades de sentido.

Enfatizamos, nesta categoria, que o supervisor de ensino, por exercer função de Estado, visa à garantia de direitos, e, com isso, corrobora com a implementação de políticas públicas educacionais. Também destacamos, como foi desenvolvido na dimensão anterior, que é muito forte o sentido cartorial de sua função, no cumprimento de normas ao implementar as políticas. O que provoca inúmeras tensões entre relações autoritárias, que assumem, enquanto servidores públicos em cumprimento das normas legais, e o desejo e/ou vontade de uma ação supervisora mais humanizadora e emancipatória. O que já foi também anunciado por Abdalla (2012a, p. 178):

Mas a história da supervisão não se desenrola apenas nos gabinetes presidenciais, na imposição dos dispositivos legais [...]. Ela se desenrola também em sua dimensão educativa e, portanto, sociopolítica, apontando para a necessidade de se apreender a realidade concreta, em seu processo histórico de constituição por meio de mediações contraditórias. Dimensão educativa que assinala para os compromissos da supervisão com seus limites e possibilidades, reafirmando o seu sentido mais participativo, o caráter público da educação – uma prática mais inovadora, uma prática emancipatória. (grifos da autora)

Por outro lado, as narrativas indicam, também, que, apesar deste sentido burocrático e fiscalizador do supervisor, a sua ação se volta (ou, pelo menos, deveria) para uma ação mais humanizadora e menos cartorial no atendimento das escolas e de seus agentes/atores.

Sustentamos, assim, que a supervisão de ensino, função de Estado, pode ser instância também de formação, assessoria e mediação com o escopo de promover o protagonismo consciente e responsável.

Neste sentido, Libâneo (2002, p. 35) refere-se ao supervisor de ensino como um *agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor*. Um profissional capaz de fazer a interface com a comunidade escolar, auxiliando no desenvolvimento individual, social, político e econômico, voltado para uma cidadania ética e solidária.

Para Libâneo (2002), o *supervisor de ensino* é o profissional que desenvolve, dentro do espaço escolar, uma visão crítica e construtiva do fazer pedagógico, atuando de forma coesa e articulada com os trabalhadores da educação. O que implica melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Conseqüentemente, a supervisão de ensino, enquanto função de Estado e consciência das “regras do jogo” tem o acesso junto às unidades de ensino e nos espaços decisórios, e pode contribuir para a *formação e a profissionalização* dos trabalhadores (as) da educação. Dessa forma, pode contribuir, também, para ressignificar as relações de trabalho, as relações profissionais colaborativas, integrativas e mais humanizadas.

Torna-se, então, urgente repensar, em termos de cenário brasileiro, em uma supervisão de ensino, que reconfigure suas atribuições para uma prática administrativo-pedagógica qualificada, compromissada com a transformação social e, sobretudo, com a formação integral dos sujeitos.

Diante das reflexões anteriores, consideramos que a supervisão de ensino das SEDUCs (RMBS), frente à apreensão das regras do jogo de seu papel enquanto servidor público, pela participação nos espaços de decisão, pode desenvolver uma dimensão crítico-emancipatória, por intermédio de relações humanizadoras e horizontalizadas.

Tendo em vista as colocações anteriores, retomamos, primeiro, as dimensões das “representações profissionais”, desenvolvidas por Blin (1997). A intenção, aqui, é a de explicitar as três dimensões – *funcional, contextual e identitária* -, postas por este autor, e já comentadas no capítulo teórico, porque elas nos ajudam a desvendar o que consideramos como “marcas funcionais, contextuais e identitárias”, apresentadas como unidades temáticas ou de sentido (BARDIN, 1977) desta categoria de análise.

Para nós, essas “marcas” poderiam ser tratadas, também, como “princípios estruturantes”, conforme diria Bourdieu (1997a). E, segundo Abdalla (2006, 2008, 2017a), poderiam estar delineando o *habitus profissional* do supervisor de ensino, tendo em vista o conhecimento profissional que possuem em relação aos dispositivos legais e

às políticas públicas a implementar, e, também, aos seus saberes epistemológicos, pedagógicos e didáticos, que desenvolvem em suas experiências profissionais.

A seguir, iniciaremos, com as “marcas funcionais”, procurando analisá-la por meio das narrativas coletadas nas diferentes etapas da pesquisa.

4.2.1.1 Marcas Funcionais (1ª Unidade de Sentido)

Como já destacamos, Blin (1997) considera que as “marcas funcionais” são a primeira dimensão das *representações profissionais* dos sujeitos, quando pensam, como identidades profissionais em seu campo de atuação. Entretanto, para entendermos um pouco melhor esta questão das “marcas funcionais”, e de sua importância frente às *relações normativas e autoritárias* e aquelas que podem ser mais *humanizadoras*, é necessário tecermos uma breve reflexão sobre alguns aspectos relacionados à *identidade social e profissional*. Pois, consideramos que as “marcas” são efeitos de um processo de escolhas e tomadas de decisão dos sujeitos em suas trajetórias de formação e/ou atuação.

Por isso, a importância, aqui, de recorrermos, também, a Dubar (1997), em especial, quando ele enfatiza a necessidade de se compreender a “articulação entre dois processos identitários”, que considera como: o *processo biográfico* e *processo relacional*. Neste sentido, Dubar (1997), assim, define cada um dos processos:

Se o *processo biográfico* pode ser definido como uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado do trabalho, empresa ...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transacção “subjectiva”), o *processo relacional* diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação*, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção. (DUBAR, 1997, p. 118, grifos do autor)

Diante das reflexões de Dubar (1997), na citação anterior, entendemos que os supervisores de ensino, em “sua caminhada biográfica” e em seu “desenvolvimento espacial” (DUBAR, 1997, p. 118), assumem não só “marcas identitárias”, como iremos tratar mais adiante, mas também, “marcas funcionais”, que delineiam e estruturam, para si, o “espaço das posições sociais”, conforme nos ensina Bourdieu (1997a).

Bourdieu (1997a) diria, aqui, que se trata de um conjunto coerente de “disposições subjetivas”, produto de uma história: a *história da educação brasileira*

(como vimos no primeiro Capítulo). Ou seja, as “marcas funcionais” registram, na identidade social e profissional dos supervisores de ensino, saberes que são produtos de “condições objetivas”, que definem a trajetórias desses profissionais da educação. Nesta perspectiva, e junto com Dubar (1997), entendemos também que:

Estas categorias particulares que servem para identificar os outros e para se identificar a si mesmo são variáveis de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações e as temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajetórias. (DUBAR, 1997, p. 110)

O que Dubar (1997) quer dizer, aqui, é que há “n” variáveis, que vão identificando a *identidade social e profissional* dos sujeitos, em especial, “marcando” suas “funções”, quando se trata do mundo do trabalho.

Consideramos ser necessário, então, refletirmos sobre as “marcas funcionais”, porque poderia ser uma “estratégia” ou uma “aposta”, como diria Bourdieu (1997a), para se compreender o percurso de formação, a trajetória profissional e os contextos formativos, vividos e desejados por esses sujeitos da pesquisa. Além disso, para colocar em jogo as tensões entre a *instrumentalização* e a *humanização* relativas às funções da ação supervisora e que trazem tensões em suas representações profissionais.

Para isso, revisitamos as *quatro funções* assinaladas por Blin (1997), quando discute as *representações profissionais* dos sujeitos sobre suas práticas e identidades profissionais, que denominamos, aqui, como “marcas funcionais”. A *primeira* delas se relaciona com o contexto de atividade profissional, e se estrutura por “esquemas figurativos”, cujo papel é delinear a *atividade de modo altamente prescritivo*. Na dimensão anterior, já destacamos algumas falas neste sentido, e, neste momento, enfatizamos esta função com outros trechos de narrativas e sublinhando alguns termos:

[...] *Fiscalizo* se a escola caminha dentro das normas legais e oriento com contribuições pedagógicas e legais. (Suj. 9, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

A ação supervisora colabora na *organização do funcionamento* da instituição para formação, tendo como parâmetro a *legislação*. (Suj. 3, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

[...] colaborar para normatização do Sistema Municipal de Ensino tendo como referência a *Legislação Educacional* e a *Legislação em geral*. (Suj. 9, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

A *segunda* função já prevê que as identidades profissionais possam se construir por meio de *processos de socialização profissional*, e diz respeito a certos grupos

sociais frente a outros. Esta *função* marca, como afirma Blin (1997, p. 94): “[...] as identidades, as ideologias, os territórios e aqueles que participam de jogos e de colocar suas instituições em jogo” (tradução livre⁶⁴). Ou, dizendo de outra forma: *colocar em jogo* as questões institucionais. Seguem alguns trechos das narrativas realizadas:

Colaborar com a *gestão escolar* nos aspectos administrativos, pedagógicos, estruturais, acompanhando o processo educacional, realizando *intervenções, orientando* e buscando informações que contribuam com o trabalho escolar. (Suj. 34, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

O Supervisor de Ensino, para além da intervenção cartorária, fiscalizadora e controladora é o *interlocutor e implementador das políticas públicas* no âmbito da educação, numa *perspectiva humanizadora das relações profissionais*. (Suj. 40, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

[...] *orientar os diretores* em relação aos *processos de gestão*; e *assessorar* a Secretaria de Educação visando a *qualificação da educação* através da elaboração de resoluções, emissão de pareceres, notas técnicas entre outras formas de assessoramento técnico. (Suj. 9, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

A *terceira* função orienta “[...] os comportamentos e as práticas profissionais: ao produzir um sistema de expectativas e antecipações” (tradução livre⁶⁵) (BLIN, 1997, p. 94). Para nós, isso implica um caráter mais próximo dos sujeitos envolvidos, buscando objetivos em comum. Como afirma Blin (1997), busca-se produzir um “clima institucional”, que integre os atores em jogo. Nesta perspectiva, seguem algumas falas, em especial, quando os supervisores tentam caracterizar as características mais importantes para estabelecer o seu próprio perfil:

[...] Aponto três características importantes para estabelecer o perfil do Supervisor de Ensino, a saber: capacidade de liderança; profundo conhecimento de práticas pedagógicas e legislação; e entender de alteridade e formação continuada. (Suj. 1, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] Penso que o Supervisor de Ensino deve ser mediador, atuante/proativo e parceiro. (Suj. 11, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] ser educador, pesquisador e agente ativo dos direitos humanos, para mediar conflitos. (Suj. 21, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] líder que orienta e acompanha as ações educativas; responsável e comprometido por uma educação de qualidade; conhecedor do papel social

⁶⁴ Em francês: “[...] les identités, les idéologies, les territoires et participent des jeux et enjeux institutionnels” (BLIN, 1997, p. 94).

⁶⁵ Em francês: “[...] les conduites et guident les pratiques professionnelles: en produisant un système d’attentes et d’anticipations [...]” (BLIN, 1997, p. 94).

da educação e da função social da escola; e articulador. (Suj. 26, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

E, por último, a *quarta* função se refere à releitura das “[...] normas e regras do contexto de trabalho, mas também do jogo que coloca essas regras em relação” (tradução livre⁶⁶) (BLIN, 1997, p. 94), de modo a discutir a “autonomia institucional”, “as representações profissionais” relacionadas às “práticas instituídas, mas também instituintes” (p. 94). Algumas falas dos supervisores de ensino vão neste sentido, mostrando já representações profissionais que podem instituir novas práticas em seus contextos de trabalho:

Auxiliar na capacidade de *conviver e resolver situações* do dia a dia de forma a procurar *soluções* para os mais variados problemas...aflorar no indivíduo seus saberes e colocá-los em prática a fim de alcançar os mais variados objetivos. (Suj. 22, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

A ação supervisora é *laborativa e existencial* (uma mescla dos dois), configurando a seguinte equação: trabalho + responsabilidade + humanização + vivências do dia-a-dia... (Suj. 32, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

O supervisor é um *gestor de políticas públicas* de Estado. Tem sob sua responsabilidade a *orientação*, o *acompanhamento* e até a *fiscalização do andamento do processo ensino e aprendizagem* que é desenvolvido nas escolas. Mas, para além disso, é também um *catalisador e disseminador de ideias*, onde deve ter como norte o *diálogo*. (Lygia Fagundes Telles, Excerto de Narrativa, APÊNDICE XVIII, MACHADO, 2021)

O que significa que as *representações profissionais* referentes às “marcas funcionais” incorporam os saberes funcionais referentes ao exercício da atividade profissional. Tais marcas orientam as condutas e as práticas profissionais, retratando os saberes profissionais, além de entrançar as identidades profissionais pela socialização (DUBAR, 2005, ABDALLA, 2008, 2017a).

Nesta perspectiva, observamos que a supervisora, denominada Lya Luft, salienta tais práticas e condutas, urdidas nas marcas funcionais dessa ação supervisora. Nessa senda, declara:

A supervisão de ensino é um cargo de grande *responsabilidade*, exige muitos *estudos, trocas de experiências* e persistência. Preciso me aprimorar na *função* para desenvolvê-la com mais alcance. *Ser supervisora* foi uma decisão de prosseguir na carreira do magistério. Não desqualifica minha responsabilidade no exercício do cargo. O *fazer da ação supervisora* é

⁶⁶ Em francês: “[...] normes et règles du contexte de travail mais aussi le jeu avec ces règles” (BLIN, 1997, p. 94).

desenvolvido na *ação-reflexão-ação*. (Lya Luft, Excerto de Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

Luft, em sua *narrativa*, atinente ao *percurso* trilhado, exprime algumas *marcas funcionais*, que norteiam as *ações* e *práticas* da ação supervisora, tais como: responsabilidade, estudos, socialização das experiências e a *ação-reflexão-ação*.

Observamos, entretanto, que, embora as falas possam marcar determinadas funções, as diferenças são muito tênues. E o que é importante é a direção que tomam: se mais cartorial, fiscalizadora e/ou reguladora, como na primeira função; ou em uma direção mais humanizadora, características um pouco mais delineadas nas três últimas funções. O que revela, mais uma vez, tensões entre a dimensão *instrumentalizadora* da supervisão e a outra mais *humanizadora*, conforme os dados aqui analisados.

Por fim, consideramos que as *marcas funcionais* dos supervisores de ensino da RMBS agregam um *grupo profissional* e abarcam os *aspectos funcionais da profissão*, tais como as questões relativas às *atividades do exercício profissional*, conforme anuncia Blin (1997). Questões essas que se articulam às suas representações profissionais, e reforçam *marcas funcionais* relacionadas: a) ao “dever ser” da profissão, que, como já vimos, aprofunda uma perspectiva cartorial, de regulação e de controle (1ª função); b) a orientar a socialização profissional, procurando mostrar um caráter mais institucional (2ª função); c) às “expectativas ou antecipações” dos supervisores de ensino no âmbito do contexto de trabalho, nas escolas e/ou nas interações com outros grupo, tanto em relação às políticas públicas a implementar, quanto ao sistema de ensino e às ordens a cumprir (3ª função); e d) às possibilidades de *práticas mais instituintes* nos diferentes grupos que fazem parte deste contexto da ação supervisora (4ª função).

Essas “marcas funcionais” das representações profissionais (BLIN, 1997), referentes às narrativas dos supervisores de ensino, implicam, também, na capacidade de processar e transformar o conhecimento profissional, colocando, em pauta, o exercício da atividade profissional. E contribuem para que entendamos que os sujeitos da pesquisa se constituem como um *grupo* ou um *corpo profissional*, e, de certa forma, acabam desvelando um *habitus profissional* referente às suas ações supervisoras.

Entretanto, para que possamos compreender esse *habitus*, que, segundo diria Bourdieu (1997a), seriam as “estruturas incorporadas”, há necessidade de se entender a relação com as “estruturas objetivas (dos campos sociais)”. Diante disso, no próximo

tópico, trataremos das *marcas contextuais*, que estão presentes no campo da supervisão educacional.

4.2.1.2 Marcas Contextuais (2ª Unidade de Sentido)

Essa segunda unidade de sentido tem por objetivo retratar as *marcas contextuais*, que se fixam nas *representações profissionais* dos sujeitos da pesquisa. Para Blin (1997), essas representações têm a ver com as atividades realizadas nos contextos de trabalho, sob a perspectiva organizacional e institucional. Segundo este autor (1997, p. 82), “[...] o processo de contextualização se constrói em um duplo movimento similar aos processos de objetivação e ancoragem [...], tal qual definido por S. Moscovici” (tradução livre⁶⁷). Tais processos, conforme acentua Blin (1997), foram estudados por Moscovici (1978, 2012), tal como explicitamos no capítulo teórico.

O que Blin (1997) quer dizer, explicitando melhor, é que há dois movimentos realizados pelo sujeito: primeiro, este *objetiva* um conjunto de aspectos, que lhe são diretamente significativos frente à situação do contexto; e, segundo, *ancora* todo este conjunto de aspectos significativos do sistema social em sua função, ressignificando-o.

Abdalla (2006, 2008, 2009, 2012a, 2017a, 2017b), também, contribui para este trabalho, ao situar o viés contextual, que, segundo a autora, em seus estudos de Blin (1997), diz respeito aos *papéis e/ou atuação* frente à *organização* e à *instituição*, que o sujeito representa. Além disso, é também importante, para a autora, fazer referências às *ideologias* e *atividades desenvolvidas* e relacionadas ao contexto de trabalho. Entretanto, nem todos estes aspectos estão presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa como veremos mais adiante.

Neste sentido, revisitando algumas narrativas dos supervisores, notamos que as mesmas se centram ou na sua atuação como supervisor, e, com isso, trazem as marcas contextuais referentes ao seu *papel* perante à *organização*, considerando mais os elementos no interior das escolas, em que desenvolvem seus respectivos trabalhos. As falas, a seguir, retratam um pouco essas questões:

Acredito na parceria Escola/Supervisor, cabendo ao Supervisor participar, orientar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico visando a construção do

⁶⁷ Em francês: “[...] le processus de contextualisation se construirait dans un double mouvement similaire aux processus d’objectivation et d’ancrage [...], tel que défini par S. Moscovici (BLIN, 1997, p. 82).

cidadão participativo e crítico. (Suj. 10, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Colaborar com a gestão escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos, estruturais, acompanhando o processo educacional, realizando intervenções, orientando e buscando informações que contribuam com o trabalho escolar. (Suj. 34, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Também, alguns supervisores entrevistados se colocam a respeito de seu papel frente à instituição que representam; ou seja, ao sistema de ensino e/ou ao seu lugar de servidor público do Estado, no cumprimento de seus deveres e na aplicação de políticas públicas. Neste sentido, os trechos, a seguir, trazem algumas *marcas contextuais*, tais como:

A Supervisão deve ser a protagonista no incentivo, na efetivação de planos, ações e programas que visem à melhoria da qualidade do sistema educacional do município, e promova, com base legal, o cumprimento da rede de garantia de direitos a nossas crianças e jovens. (Suj. 3, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Garantir a implementação das políticas públicas da Educação, avaliando, orientando e sistematizando os resultados num diagnóstico. (Suj. 14, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

A supervisão de ensino tem por incumbência principal implementar as políticas públicas. (Suj. 32, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

Considero importante ainda o assessoramento junto a Secretaria Municipal de Educação em suas funções no que se refere à legislação escolar, assim como a avaliação dos impactos produzidos pela execução da política pública de educação através do acompanhamento dos indicadores gerais e específicos da área e por fim o acompanhamento e avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, em conjunto com o Núcleo de Coordenação Pedagógica e demais setores. (Suj. 6, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Em relação às *ideologias*, que foram contextualizadas pelos supervisores de ensino, apresentamos os seguintes excertos das narrativas, que destacam o supervisor como: “articulador” das políticas públicas, no sentido de “promover e incentivar as mudanças necessárias”; aquele que tem “necessidade” de pensar e refletir sobre as “práticas”; que “alinha” as “políticas públicas de educação com o cotidiano escolar”, a fim de garantir o “direito do cidadão à educação de qualidade”; “trabalhar” e “construir pelo bem comum”; “fazer valer o que a legislação estabelece”; “servir”:

[...] observamos a presença do supervisor de ensino como *articulador* fundamental desta política, com o propósito de *promover e incentivar as mudanças necessárias* que precisam ser realizadas no âmbito educacional. (Suj. 25, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Assim, entre resistências, desistências e insistências, [...] há *necessidade de se pensar, refletir mais sobre as práticas* antes de reproduzi-las. (Suj. 1, APÊNDICE XVII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

[...] o papel do supervisor consiste em *alinhar as políticas públicas de educação com o cotidiano escolar*, tendo como perspectiva central a garantia do *direito do cidadão à educação de qualidade*. (Suj. 13, APÊNDICE XVII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Trabalhar, construir pelo bem comum, fazer valer o que a legislação estabelece [...]. A supervisão deve entender que estamos aqui para *servir* [...]. (Cecília Meireles, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

E as *marcas contextuais*, também, se dão por meio das *atividades desenvolvidas pelos supervisores de ensino*, e que são relacionadas ao contexto de trabalho, como podemos observar nas narrativas coletadas. Os sujeitos da pesquisa indicam que: devem “atuar nas escolas como parceiros das Equipes Gestoras”; que tem como “responsabilidade” a “orientação, o acompanhamento e até a fiscalização do processo ensino e aprendizagem que é desenvolvido nas escolas”; e é “um catalisador e disseminador de ideias”, que tem “como norte o diálogo”, como podemos observar nos trechos a seguir:

Penso que o Supervisor deve atuar nas escolas como *parceiro das Equipes Gestoras*, auxiliando no que for necessário. (Suj. 5, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Ser Supervisor é *atuar na escola* mesmo não estando todos os dias nela. (Suj. 16, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Tem sob sua responsabilidade a *orientação, o acompanhamento e até a fiscalização* do andamento do *processo ensino e aprendizagem* que é desenvolvido nas escolas. Mas, para além disso, é também um *catalisador e disseminador de ideias*, onde deve ter como norte o diálogo. (Lygia Fagundes Telles, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

Considerando algumas dessas *marcas contextuais*, destacamos a narrativa de uma das supervisoras da última etapa da pesquisa, denominada como Clarice Lispector (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021). Podemos notar que, ao retratar um pouco de sua trajetória formativa, assinala questões referentes ao seu *contexto*:

A supervisão de ensino significa participar ativamente do processo educacional, promovendo a reflexão da prática, a orientação, o acompanhamento e a avaliação do processo educativo, além de promover a integração da política educacional às práticas (fundamental para a aprendizagem). O supervisor deve ter amor à profissão, empatia, liderança, visão ampliada, conhecimento, capacidade de gerenciar conflitos, responsabilidade e resiliência, valorizar-se, estudar e atualizar-se

permanentemente. Tive como referencial, minha mãe, professora de Arte de escola pública. Lembro dela no leito de morte preocupada com as atividades dos alunos. Sou comprometida com o meu trabalho e atuação, motivada por amor à profissão, responsabilidade, senso de contribuição e compromisso com uma sociedade mais justa e feliz.

De acordo com o caminho percorrido pela supervisora, notamos que a sua narrativa traz algumas *marcas contextuais*, arraçadas na *organização, na instituição e na atuação*, quando informa aos leitores que a ação supervisora está enredada na reflexão da prática, na orientação, no acompanhamento, na avaliação do processo educativo e no compromisso de um imbricamento da política educacional às práticas. Clarice Lispector desvela uma ação supervisora, contextualizada por *ideologias* manifestas, como: “amor à profissão”, “responsabilidade”, “senso de contribuição” e “compromisso com uma sociedade mais justa e feliz”.

Observamos, assim, que as *ideologias* gravitam também neste campo das *convicções*; além de reproduzir as memórias afetivas, a influência familiar, marcando a opção pela carreira do magistério. Enfim, atividades profissionais desenvolvidas e percorridas nas *trajetórias* pessoal e profissional.

As narrativas também apresentam *atividades* de apoio, assessoramento, acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação. E, ainda, viabilizam marcas contextuais de resistência, em especial, contra as políticas de governo como vemos adiante:

O supervisor é um profissional que visa e trabalha por políticas de Estado e tem que lutar *contra políticas de governo* que não agregam valor à educação. (Suj. 1, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

[...] mas se não possuir as habilidades e competências em sua atuação profissional, o Supervisor torna-se apenas um *mero agente reprodutor das Políticas Públicas* implementadas pelo Estado. (Suj. 27, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

Ou mesmo, marcas que traduzem o que Bourdieu (1997a) indica como “espaço dos possíveis”, quando, por exemplo, os supervisores de ensino desejam *inovar* em suas “formas de pensar” a ação supervisora, tal como seguem:

Uma nova visão de mundo pela ação supervisora só é possível através do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica. Essa consciência crítica sobre o fazer contribui para uma postura diferenciada perante a realidade e nos dá condições dela ser modificada. (Suj. 9, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

Assim, [...] vamos caminhando, replanejando e tentando melhorar a educação de nossas cidades. (Suj. 5, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Em uma linha mais inovadora o papel da ação inovadora colabora com o processo ensino-aprendizagem e realiza um trabalho colaborativo envolvendo todos os segmentos de uma escola chegando-se, assim, a um melhor resultado. (Suj. 7, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

[...] o Supervisor de Ensino vai construindo a sua identidade por meio da humanização e da consciência da injustiça plantada na sociedade. (Suj. 23, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Observamos, assim, na análise, que as *marcas contextuais* interferem nas ações dos supervisores da RMBS, constituindo-os, em geral, dentro de uma lógica de resistência e/ou de conformidade, ou mesmo, da permanência e/ou de inovação. Embora, essa inovação esteja mais perto da dimensão do desejo ou da vontade. Pois, como afirma Abdalla (2012a, p. 180): “A realidade da supervisão, com toda a sua organização burocrática e todo o seu discurso político/democrático, legitima o Estado via ideologia tecnocrática - via competência técnica (que é tecnicamente incompetente, porque não comprometida com o social, com o público)”.

Tendo em vista as *marcas contextuais*, aqui reforçadas pelos trechos das narrativas, que desvelam as representações profissionais dos supervisores de ensino, podemos inferir que as mesmas reforçam as *tensões* que existem entre a dimensão *instrumentalizadora* e a *humanizadora ou emancipatória* da ação supervisora, mesmo quando possibilitam espaços sociais de relações mais humanizadoras.

Diante dessas reflexões, o próximo item tratará das *marcas identitárias*, que constituem esse grupo de supervisores de ensino.

4.2.1.3 Marcas Identitárias (3ª Unidade de Sentido)

Para analisar as *marcas identitárias*, consideradas por Blin (1997) como a terceira dimensão das *representações profissionais*, conforme o que desenvolvemos no capítulo teórico, levamos em conta, aqui, uma série de elementos representacionais e/ou aspectos teóricos, que, a nosso ver, dão suporte para a análise dessas “marcas identitárias”.

No início, elencamos dois elementos representacionais, que Blin (1997) considera como sendo os mais significativos para se compreender as representações profissionais dos sujeitos em questão: o *ideal profissional* e o *ser profissional*. A seguir, destacamos aspectos teóricos, desenvolvidos por Josso (2004), ao *ancorar* os elementos

representacionais no que ela denomina como a “espiral retroativa do caminho para si”⁶⁸, apresentando algumas evidências em relação ao processo de *formação*, de *conhecimento* e de *aprendizagem*. Depois, tratamos de desenvolver aspectos teóricos, que se relacionam à abordagem freireana (1979b, 1980, 2000a, 2005), especialmente, aqueles que dizem respeito à *importância do diálogo e da conscientização crítica*, para que se tenha uma dimensão mais humanizadora e emancipatória para as ações supervisoras. E, por fim, apresentamos elementos representacionais que ressignificam a *prática profissional humanizada*, como possibilidade de se caracterizar um novo *habitus profissional* para o supervisor de ensino. Tais aspectos e/ou elementos representacionais serão definidos a seguir.

• O ideal profissional e o ser profissional

Em relação ao *ideal profissional* e ao *ser profissional*, já indicamos, anteriormente, quando discutimos as “marcas funcionais” e as “marcas contextuais”, que há uma contradição no que os sujeitos de pesquisa pensam ou desejam como profissionais da supervisão, e o que lhes é cobrado como servidor público a serviço do Estado, na implementação das políticas públicas. O que gera relações normativas e autoritárias, imprimindo, no contexto de trabalho, marcas mais burocráticas e de controle. E isso implica tensões e limites da ação supervisora, reforçando a dimensão *cartorial/instrumentalizadora*, apesar de desejarem ações mais *humanizadoras/emancipatórias*.

Quando apresentamos essas tensões/contradições e/ou limites da ação supervisora, pelas narrativas coletadas, ao discutirmos, neste momento, as *marcas identitárias* referentes à ação supervisora, encontramos elementos representacionais, que dizem respeito, conforme Blin (1997), à *competência*, ao *compromisso social* e à *motivação* desses profissionais, desde a escolha da trajetória formativa até a sua atuação neste campo da supervisão. São elementos representacionais que estão na dimensão do *ideal profissional*, como pontua Blin (1997), e que aqui registramos, neste sentido, alguns trechos de depoimentos:

⁶⁸ Embora, consideremos importante destacar estes três níveis de análise, propostos por Josso (2004), este trabalho não tem a pretensão de explicitá-los, a fundo, tal qual a autora desenvolveu. Entretanto, ao seguir este caminho, o que nos interessa é colocar, também, em evidência, aspectos narrados pelos supervisores de ensino, nossos sujeitos de pesquisa, e que tratam de cada um desses processos de *formação*, *conhecimento* e *aprendizagem* e suas relações com as “marcas identitárias”.

O Supervisor de Ensino deve ter além da *visão pedagógica*, a da *política educacional* a ser exercida, ser *comprometido* com a qualidade de ensino. (Suj. 6, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Essa *consciência crítica* sobre o *nosso fazer* contribui para uma *postura diferenciada* perante a realidade e nos dá *condições de modificá-la*. (Suj. 9, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

O supervisor de ensino tem, como uma das principais tarefas, a *mediação* entre as exigências das Políticas Públicas e as práticas pedagógicas que se realizam no interior de cada Unidade Escolar. (Suj. 25, APÊNDICE XIII, MACHADO, 2021)

A Supervisão de Ensino deve ser a *protagonista* no incentivo à efetivação de planos, ações e programas que visam a melhoria da qualidade do sistema educacional do município, e promova, com base legal, o cumprimento da rede de *garantias de direitos* a nossas crianças e jovens. (Suj. 3, APÊNDICE XIV, MACHADO, 2021)

Os sujeitos tecem suas reflexões com base no “ideal” do cumprimento dos seus deveres, indicando os seguintes elementos representacionais: “ter visão pedagógica”, da “política educacional”, “consciência crítica sobre o nosso fazer”, “ter condições de modificar a realidade”, “fazer a mediação entre as exigências das Políticas Públicas e as práticas pedagógicas”, o “incentivo à efetivação de planos, ações e programas, que visam a melhoria da qualidade do sistema educacional do município” e “cumprimento da rede de garantias de direitos a nossas crianças e jovens”. São elementos que reforçam o que pensam sobre suas competências na função de supervisores, seus compromissos sociais e, ao mesmo tempo, suas motivações para que consigam cumprir o que desejam realizar. Como diria Blin (1997, p. 94), estes elementos “orientam as condutas e guiam as práticas profissionais⁶⁹” (tradução livre)

Por outro lado, se tomarmos, como exemplo, a fala do Suj. 15, logo adiante, são indicados elementos representacionais a respeito do *ser profissional* e suas relações com as competências, compromissos e motivações desse sujeito de pesquisa, conforme segue:

Atuo há 40 anos na *carreira do magistério*, sendo 23 anos na docência e 1 ano na Supervisão de Ensino. Além da docência, atuei como Coordenadora Pedagógica e Diretora de Escola. O meu retorno às escolas, depois de alguns anos em trabalhos na SEDUC, *não foi muito gratificante*. Assustada com o que me deparei, pois reproduzem a *sociedade conflituosa* e não vejo projeção para que se busque a *sociedade desejada*. [...] Considero *preponderante na ação supervisora a parceria* com a Escola, não meramente verificar se os

⁶⁹ Conforme o texto original: “[...] orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles” (BLIN, 1997, p. 94).

compromissos estão sendo *cumpridos*. Também sinto a *necessidade de discussões* com os Departamentos sobre o que é proposto, não é confortável apenas apontar se pode ou não pode. Sim, eu noto pontos de *tensão na ação supervisora*. Em alguns momentos, quando os profissionais não são *compromissados*, ocorrem *situações de tensão*. Quando solicitamos maiores reflexões, por exemplo, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, também quando solicitamos a colocação das contas da Associação de Pais e Mestres no mural, e outros. Os dois lados (*laborativo* ou *existencial*) são muito importantes, mas tenho *dificuldades na parte laborativa*, trabalho muito mais o *ser*, sempre tentando *influenciar* para que o *atendimento seja humano*, em todos os segmentos. Aponto três características importantes do Supervisor de Ensino, quais sejam: *compromisso, atualização e parceria*. [...] continuo procurando *incentivar a todos a não desistência*, no sentido de *fazer o ser humano crescer*, acreditando em *si mesmo*. (Suj. 15, APÊNDICE XVII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Podemos inferir, pelas percepções do Suj. 15 sobre quem é este *ser profissional supervisor*, que, primeiro, teve uma trajetória formativa de muitos anos para chegar à supervisão, considerada o “topo de carreira”. Nesta trajetória, dentre os aspectos abordados, que indicam, também, competências, compromissos e suas motivações para continuar nesta atuação, reforçamos os que seguem: a) quando se refere ao espaço maior da sociedade, sobre o que está sendo “conflituoso” e o que seria “desejável”, anunciando “situações de tensões”, indicando a importância da “parceria com a Escola”; e b) as dificuldades que tem na “parte laborativa”, porque, presume-se que deixa de trabalhar com as *competências*, para reforçar, ou melhor, “influenciar” o *compromisso* que tem com o “atendimento do humano”, pois trabalhar “muito mais o ser”, no sentido de “fazer o ser crescer, acreditando em si mesmo”.

Neste caso, se analisarmos sob o ponto de vista bourdieusiano, poderíamos inferir, *primeiro*, que há, no *campo da supervisão*: “[...] a reprodução do *espaço social* e do *espaço simbólico*, sem ignorar as contradições e os conflitos que podem estar na base das transformações desses dois espaços e de suas relações” (BOURDIEU, 1997a, p. 28, grifos nossos). *Segundo*, que este espaço é *internalizado* por esse supervisor de ensino, que luta para fazer valer o seu “capital simbólico”, mostrando-nos condições de possibilidade para que haja mudanças e/ou abrir “espaços de possíveis”. Pois, diria Bourdieu (1997a, p. 72): “É no interior de um estado determinado do campo, definido por um certo estado do *espaço de possíveis*, em função da posição mais ou menos singular que ele ocupa, e que ele avalia *diferencialmente* conforme as *disposições* que deve à sua origem social [...]”, em que “[...] se *orienta em direção* a tais ou quais *possibilidades* oferecidas” (grifos nossos).

Neste sentido, esse supervisor (Suj. 5) assume, como reflete Abdalla (2006, 2009, 2017a), um “senso prático de *ser* e estar na profissão”; ou seja, um *habitus professional*. Pois, ele se “reconhece profissionalmente”, e é capaz de “interpretar e avaliar as diferentes experiências” (inclusive suas “dúvidas”) e de “identificar ações emancipatórias necessárias para desenvolver valores democráticos” (ABDALLA, 2006, p. 102). E isso se reforça, quando diz: “[...] continuo procurando *incentivar a todos a não desistência*, no sentido de *fazer o ser humano crescer*, acreditando em *si mesmo*” (grifos nossos).

Além disso, se retomarmos a noção de *influência*, em Moscovici (2011), conforme o depoimento desse supervisor de ensino, observamos que ele pretende “influenciar o *compromisso* que tem com o atendimento do humano”. Podemos refletir, junto com o autor da “Psicologia das Minorias Ativas”, que esta *influência* pode se dar de “baixo para cima”, e que, neste caso, reflete a “verdadeira mudança”, que se espera em uma supervisão mais *humanizada* e menos burocrático, conforme têm anunciado também alguns dos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido, mais uma narrativa sobre o que é *ser supervisor*, qual o seu *papel*, e o que significa assumir esta *proposta de vida*. Algumas reflexões, em torno dessas questões referentes ao *ser professional*, estão impregnadas na fala da supervisora, denominada como “Cecília Meireles”:

[...] E que *Super Visão* temos que ter! [...] Hoje, estou há 4 anos na função. [...] Será que minha “Super Visão” está míope? Ou será que a minha “Super Visão” está enxergando outras *propostas de vida*? *Conhecimento professional* e *experiência prática* fui adquirindo nesses 4 anos, ampliando a ideia do funcionamento do Sistema de Ensino. Porém, será só isso que necessito para cumprir meu *papel*? Ferramentas e novas tecnologias também fazem parte do meu contexto atual, mas ainda tropeço nos recursos [...]. Será que ainda faço a *diferença*? Lidar com tantas *mudanças*, [...] os *embates profissionais* como: desvalorização profissional, falta de formação e estudo em serviço, ser apenas uma fazedora de tarefas, fiscalizadora e controladora [...]? *Ser supervisor* é crescer com incentivo em fazer a diferença para apoiar e colaborar na gestão educacional e de políticas públicas, que melhorem o *sistema a favor do aluno* e não um *colaborador para cumprir Metas*. [...] A supervisão deve entender que estamos aqui para servir [...]. (Cecília Meireles, Exceto de Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

A supervisora de ensino - Cecília Meireles - destaca aqui o que, para ela, significa supervisão, a sua opção por esta “proposta de vida”, a valorização do “conhecimento profissional” e da “experiência prática”. Entretanto, como bem enfatiza, “ainda tropeça” nos “recursos”, em “lidar com as mudanças e com os embates

profissionais”. Mas acentua que “faz a diferença” em “colaborar na gestão educacional e de política públicas” a “favor do aluno e não um colaborador para cumprir Metas”. Diante desses elementos representacionais, destacados em sua narrativa, consideramos a necessidade de compreender melhor esta nossa noção do *ser profissional*, em Blin (1997), mas enveredando agora para outros autores.

Nesta perspectiva, recorreremos, mais uma vez, a Bourdieu (1998b, p. 129), que considera que possuir uma *identidade* é “se compreender na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”. O que envolve, segundo Abdalla (2008, p. 25), “[...] uma participação na realidade, apreendendo o princípio que a define e vivenciando os jogos que a constituem”. E sob o ponto de vista de uma análise relacional, conforme destaca Abdalla (2013b, p. 111), em seus estudos bourdieusianos, é preciso encaminhar a análise “[...] na direção de se privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e das tomadas de posições, em um campo determinado de produção”.

Por outro lado, reconhecemos, também, junto a Dubar (1997, p. 105), que: [...] a *identidade* não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos *processos de socialização* [...] (grifos nossos). E, neste sentido, julgamos ser importante, na análise das *marcas identitárias* dos supervisores de ensino, levar em conta, também, alguns aspectos, já indicados no Capítulo II e discutidos por Dubar (1997). São eles: a) entender que a construção da identidade se traduz por um processo de *transações objetivas e subjetivas*, em que as primeiras procuram acomodar a *identidade para si* à *identidade para o outro*, predominando a “atribuição”; e as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores – as “identidades herdadas” – e o desejo de construir para si novas identidades – as “identidades visadas”; b) considerar, também, que a *construção da identidade* não é estável e nem linear, mas decorre de construção complexa e dinâmica, compondo um processo de interação com outros ao longo da vida; ou seja, é, segundo Dubar (1997, p. 13), “[...] um produto de sucessivas socializações”; e c) compreender, sobretudo, que as identidades profissionais permeiam três dimensões de análise: *o mundo vivido e do trabalho*, *a trajetória socioprofissional* e *a formação*.

Se consideramos os aspectos, que destacamos da teoria de Dubar (1997), podemos inferir por meio dos dados coletados desde a investigação exploratória, com as

questões abertas, e com as entrevistas narrativas, que as marcas identitárias dos sujeitos, em questão, traduzem, de fato: um processo de “transações objetivas e subjetivas”, tal como descreve Dubar (1997); que a sua “construção é complexa e dinâmica”; e se dá “ao longo da vida”, em um “produto de sucessivas socializações”, experienciadas no “mundo vivido e do trabalho”, em sua “trajetória socioprofissional” e em sua “formação”.

Com efeito, consideramos que estes dois elementos profissionais, apontados por Blin (1997) - *o ideal profissional e o ser profissional* - identificaram aspectos no plano ideal, indicando possibilidades da ação supervisora e outros no âmbito da profissionalidade de ser supervisor, enfrentando os desafios da profissão, e, sobretudo, anunciando os limites da supervisão. E fizeram com que compreendêssemos, também, as “transações objetivas e subjetivas” na produção dessa trajetória socioprofissional dos supervisores, como aponta Dubar (1997); assim como a necessidade de que entendamos que essas marcas identitárias se dão, também, nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, no caso, profissional. Aspectos que serão abordados a seguir.

• O processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem profissional

No desenvolvimento deste aspecto, analisamos as narrativas dos supervisores de ensino sob a perspectiva de Josso (2004), compreendendo que a *experiência formadora* é estruturada por três modalidades: *ter, fazer e pensar experiências*⁷⁰. Nesta linha, foi importante a observação realizada, durante as entrevistas narrativas, a respeito de *como* os supervisores de ensino transmitiam, em suas falas, os seus modos de *ter, fazer e pensar* suas ações supervisoras.

Notamos, também, que o percurso dos supervisores de ensino da RMBS poderia ser representado pelo que Josso (2004) denomina como *espiral retroativa*. O que implica mostrar, pelas narrativas das *histórias de vida*, algumas evidências, que, segundo a autora, poderiam identificar um *processo de formação* (Nível I), um *processo*

⁷⁰ Para Josso (2004, p. 51): “a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (grifos da autora).

de conhecimento (Nível II) e um *processo de aprendizagem* (Nível III), no caso, mais específico, trataremos de um processo de aprendizagem profissional.

O *caminho* trilhado é demonstrado na *espiral retroativa* (JOSSO, 2004) de percurso. Esta, por sua vez, é composta por *três níveis* e está evidenciada, neste estudo, nas narrativas das *histórias de vida* sobre as *trajetórias* pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

O nível 1 manifesta os *processos de formação*, explicitados no perfil sociodemográfico, pelas trajetórias delineadas nas narrativas. Nessa acepção, apresentamos o recorte da narrativa da *história de vida* de Cecília Meireles (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021), conforme segue:

Minha formação foi bem sólida em termos acadêmicos, e com ótimas práticas, principalmente nos estágios realizados. Tive bons profissionais, e uma base ótima para iniciar na carreira. Porém, atualmente, sinto defasagem em adequar as demandas tecnológicas, as novas plataformas e programas de organização on-line. Mesmo com minha formação na área, muito já mudou. A Supervisão ainda absorve e se envolve muito com o burocrático (papel), com poucas ofertas de formação em serviço das novas ferramentas, aplicativos e plataformas on-line. Temos que buscar esse auxílio por conta própria, para não estagnar.

Cecília Meireles, em sua fala, remete à solidez da formação inicial, da residência pedagógica (os estágios), que retroalimentou a prática da experiência, das dificuldades em enredar algumas tarefas cotidianas da ação supervisora, pelas lacunas (situações-limites), que, grosso modo, poderiam ser mitigadas nos processos formativos em serviço. E, por fim, a entrevistada aponta, como possibilidade, os processos autoformativos com o escopo de corrigir as arestas no caminho e suscitar o dinamismo necessário, que a ação supervisora implica nessa espiral de percurso.

O nível 2 revela os *processos de conhecimento* nessas trajetórias. Em nosso caso, tais processos foram aclarados nas entrevistas narrativas, por meio de um roteiro de questões, em que os sujeitos da pesquisa puderam apontar suas competências e compromissos necessários para o exercício da atividade profissional: a ação supervisora no âmbito da RMBS.

À vista disso, e, nessa *espiral retroativa*, também, verificamos os processos de conhecimento, na narrativa de *percurso* pessoal e profissional de outra supervisora entrevistada, aqui denominada como Lygia Fagundes Teles. Assim, pinçamos um trecho do depoimento de Lygia Fagundes Telles (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021):

A supervisão entrou na minha vida como consequência de evolução na carreira do magistério. Significa o compromisso com a educação que acredito. Desenvolvo o trabalho dentro dos princípios da administração pública. O supervisor é um gestor de políticas públicas de Estado. Tem sob sua responsabilidade a orientação, o acompanhamento e a fiscalização do processo ensino e aprendizagem. É um catalisador e disseminador de ideias, pelo diálogo. Sou inquieta e motivada por aprender mais. Olhando meu percurso educacional, percebo que enveredei pelo mundo dos saberes, constituindo-os a partir da educação formal, não-formal e informal. Busquei me inscrever no mundo, tentando construir-me profissionalmente.

Notamos, na análise da narrativa, que os elementos representacionais, que desenham esta ação supervisora, estão configurados na *orientação, acompanhamento e fiscalização do processo de ensino e aprendizagem* e na *gestão das políticas públicas*. As competências, perpassadas na fala de Lygia Fagundes Telles, quando revela que o supervisor é um “catalisador e disseminador de ideias, pelo diálogo”, é uma forma que ela tem de registrar que a função do supervisor é *servir aos sujeitos coletivos* (serviço público) e de atuar como *articuladora dos saberes*.

Os processos de conhecimento entretecidos nesta *espiral retroativa* de trajetórias são evidenciados na “inquietação” do sujeito da pesquisa, que é a grande mobilizadora dos processos formativos no caminho.

O nível 3 da *espiral retroativa* demonstra os *processos de aprendizagem*. Na presente incursão, tais modos foram ilustrados nas narrativas dos sujeitos da pesquisa referentes às suas trajetórias formativas, revelando, também, os processos de aprendizagem profissional apresentados diante das situações-limites. Por esse ângulo, a supervisora, denominada Lya Luft (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021), desvela alguns elementos representacionais que indicam tais processos de aprendizagem profissional em sua narrativa. Desta maneira:

A supervisão de ensino precisa ter e propiciar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a bonificação e as práticas meritocráticas. Tem um perfil de inconformação e, com imparcialidade, busca melhorias no desenvolvimento do trabalho técnico-humanizador. Às vezes, sinto o meu trabalho minimizado. Há exigências personalizadas que interferem diretamente nas garantias de direitos à educação de qualidade social, entendendo sempre a política educacional, como diretrizes e ações para o funcionamento das unidades de ensino. Tenho muito que me aprimorar e reservo tempo para estudos, a fim de desenvolver a minha atuação. Acredito na educação e no quanto impacta uma sociedade.

Lya Luft expõe, assim, algumas reflexões acerca da ação supervisora evidenciadas nos processos de aprendizagem profissional. Tais processos de *aprendizagem profissional*, segundo Abdalla (2012b, p. 16), “[...] resultam, também, da

necessidade de resolver os impasses emergentes em relação às instâncias de produção de conhecimento, que continua a se desenvolver essencialmente no campo acadêmico, e as questões que envolvem a profissão, ou seja, o campo da prática profissional”. Como revela Lya Luft, tem a ver com a busca de “melhorias no desenvolvimento do trabalho técnico-humanizador”.

À vista disso, postulamos que a prática norteia as experiências, e estas, por sua vez, enredam a aprendizagem. Neste sentido, os desafios são potencializadores do crescimento, da formação pessoal e profissional. Diante dessas questões, a ação supervisora exige inconformação, imparcialidade, responsabilidade, estudos, trocas de experiências e afimco. E, em uma perspectiva técnico-humanizadora, a supervisão de ensino acompanha, intervém e orienta, buscando apoiar os desafios a serem enfrentados pelo cotidiano escolar.

Luft, em seu depoimento, registra que os desafios (situações-limites) do dia a dia dizem respeito às “práticas meritocráticas” e aos “sistemas de bonificação”, que solapam a valorização e o reconhecimento profissional. Porém, aponta algumas saídas possíveis, tais como: a “visão crítica”, a partir da *ação-reflexão-ação*, (re) desenhando os caminhos percorridos em sua carreira do magistério, seus estudos e aprimoramentos, revisitando, assim, o seu processo de autoformação⁷¹ (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021).

Diante das narrativas das quatro supervisoras, referentes à última etapa da pesquisa, depreendemos que as transformações necessárias envolvem processos de conscientização, sensibilização e resistências. Resistências, que possam tecer os processos emancipatórios, humanizadores e humanizantes na ação supervisora.

Em síntese: das narrativas aqui expostas, podemos inferir que o *processo de formação* descrito pelos supervisores de ensino passa pelas experiências das trajetórias formativas que tiveram até o exercício atual. Quanto ao *processo de conhecimento*, observamos que a compreensão desses atores/agentes de seus próprios contextos de trabalho vai delineando um campo de conhecimentos, que compreende, como diria Abdalla (2006), o *conhecimento profissional*. Entendido, aqui, como uma articulação entre saberes epistemológicos, pedagógicos/didáticos, experienciais, que possibilitam o enfrentamento das tensões na perspectiva de uma supervisão mais humanizadora. Trata-

⁷¹Autoformação: modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender ao seu próprio ritmo, utilizando recursos específicos para o efeito.
Fonte:<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autoformação>.

se, também, de um *processo de aprendizagem profissional*, na medida em que os supervisores vão assumindo, como diria Abdalla (2006), um repertório de maneiras de pensar e agir frente aos desafios do *espaço social* da supervisão.

Dentre este repertório de maneiras de pensar e agir, que estão presentes nos processos de formação, conhecimento, e, em especial, no processo de aprendizagem profissional, situamos, também, a importância do diálogo e da conscientização crítica: elementos representacionais, que serão discutidos a seguir.

• A importância do diálogo e da conscientização crítica

Quando destacamos questões em torno da importância do *diálogo* e da *conscientização crítica*, estamos fortalecendo o que entendemos por dimensão *humanizadora*. E, nesta direção, estabelecemos aproximações com as concepções de Freire (2000a, 2002), naquilo que tem a ver com a dialogicidade e a consciência crítica, pensando, assim, em uma relação epistemológica de horizontalidade, entretecida na *autonomia*⁷², responsabilidade, compromisso e escuta atenta.

Consideramos, assim, que a *dimensão humanizadora* da ação supervisora, pelo *diálogo*, implica em processos emancipatórios, que corroboram com a *autonomia* dos sujeitos, na construção das caminhadas formativas e nos movimentos de *ação-reflexão-ação*. Pois, como o próprio Paulo Freire (2000a, p. 140) anuncia: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (grifo do autor).

Conseqüentemente, as narrativas das *histórias de vida* apresentadas (APÊNDICES XIII, XIV, XVII, XXIII, MACHADO, 2021) apontam, em geral, para *possibilidades* na (re) configuração da ação supervisora nas SEDUCs (RMBS). Dentre elas, mencionamos: “ser comprometido com a qualidade de ensino; realizar “intervenções, orientando e buscando informações que contribuam com o trabalho escolar”; desenvolver “ações de articulação entre escola, família e comunidade”; e fazer

⁷²Autonomia: é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades (FREIRE, 1976a). É um “ensinar a pensar certo” como quem fala com a “força do testemunho”. É um “ato comunicante, coparticipado” (FREIRE, 2000a, 2002). Todo processo de “autonomia” (FREIRE, 2000a) e de “construção de consciência” (FREIRE, 1980) nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua (re) construção (APÊNDICE XXV, MACHADO, 2021).

o “acompanhamento e avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico”, entre outros aspectos. Alguns trechos das narrativas, aqui retratadas, vão nesta direção:

O Supervisor de Ensino deve ter além da visão pedagógica, a da política educacional a ser exercida, *ser comprometido com a qualidade de ensino*. (Suj. 6, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Colaboro com a gestão escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos, estruturais, acompanhando o processo educacional, *realizando intervenções, orientando e buscando informações que contribuam com o trabalho escolar*. (Suj. 34, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

[...] Considero preponderante, na ação supervisora, as ações de *articulação entre escola, família e a comunidade* no fortalecimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Considero importante ainda o assessoramento junto a Secretaria Municipal de Educação em suas funções no que se refere à legislação escolar, assim como a avaliação dos impactos produzidos pela execução da política pública de educação através do acompanhamento dos indicadores gerais e específicos da área e, por fim, o *acompanhamento e avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico* das unidades escolares, em conjunto com o Núcleo de Coordenação Pedagógica e demais setores. (Suj. 6, APÊNDICE XVII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Neste sentido, os supervisores sabem que é necessário superar o movimento compartimentado, autoritário e excludente, em que os alunos apenas estudam, funcionários cumpram a rotina, professores atuam solitariamente e a supervisão de ensino fiscaliza.

Diante dessas questões, aprendemos, com Paulo Freire (2000a), que o *diálogo* diz respeito a uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas e as suas relações. Por ele, o *diálogo* é uma relação aportada no respeito entre os sujeitos, como expressão da prática social. Pois, como o autor nos ensina: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2000a, p. 152).

Destacamos, ainda, que, no pensamento *freireano* (FREIRE, 1979b), os sujeitos se educam juntos, numa perspectiva de transformação no mundo, transitando da consciência ingênua para a consciência crítica. E, nesta direção, levamos em consideração, segundo Freire (1979b, p. 21), a distinção que este autor estabelece para *consciência ingênua*, *crítica* e *fanática*, conforme suas próprias palavras: “Na *consciência ingênua* há uma busca de compromisso; na *crítica*, há um compromisso e, na *fanática*, uma entrega irracional” (grifos nossos) (FREIRE, 1979b, p. 21).

Se tomarmos as questões via *consciência ingênua* ou até *fanática*, desenvolvendo uma *concepção bancária* (FREIRE, 1979b), por exemplo, entranchada

numa relação hierarquizada, estaríamos impedindo o pensamento crítico e o questionamento da situação no mundo. O que inviabilizaria a libertação das “amarras” do autoritarismo. Ou seja, não conseguiríamos alcançar a educação que desejamos.

Na contramão da concepção bancária e de uma concepção ingênua/fanática, a *dialogicidade* permite-nos, então, contribuir para uma educação problematizadora, a fim de promover uma relação dialógico-dialética, em que todos possamos aprender juntos.

Nesta linha de pensamento, percebemos que, muitas vezes, as falas dos sujeitos da pesquisa revelam a vontade que têm de passar dessa *consciência ingênua* para uma *crítica*. Em outras palavras, conforme destaca Abdalla (2012a, p. 179), revelam: “[...] alternativas para uma prática emancipatória que possa interrogar a realidade, guiando-a a serviço das pessoas e das coisas que não têm voz” (grifos da autora). Seguem, então, alguns trechos de falas:

Há que se compreender as particularidades e necessidades de cada comunidade, cada escola nos diferentes contextos histórico-sociais. Deve-se prescindir de uma conduta meramente burocrática e assumir um papel humanitário. Considero preponderante na ação supervisora uma atuação parceira, presente nas unidades escolares, partilhando e buscando auxiliar na resolução dos conflitos. De outro modo, deve-se assumir uma postura técnica, que priorize o estudo, discussão de ideias, e tomadas de decisões conscientes e atualizadas. (Suj. 11, APÊNDICE XVI, MACHADO, 2021)

Tenho expectativas de que meu trabalho faça a diferença no desenvolvimento profissional das pessoas [...] na vida dos alunos, que motivaram minha escolha pelo magistério. (Lya Luft, Excerto da Narrativa, APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021)

Consideramos, assim, se os supervisores de ensino tiverem possibilidades de promover a *dialogicidade* e a *consciência crítica*, em sua atuação, conforme Freire (1980, 2000a), será possível que consigam introduzir *inovações* no cenário educacional.

Ao negar o diálogo, como destaca Freire (2005, p. 68): “[...] o educador é o que diz a palavra; o educando, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. E, neste sentido, compreendemos que é o supervisor, que irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) as normas nas “cabeças” dos gestores, que terão que implementar as políticas viabilizadas pela orientação dos fiscalizadores, burocráticos e reguladores das regras a serem vivenciadas nas instituições de ensino. Tal como vimos, anteriormente, quando apresentamos exemplos de falas dos sujeitos a respeito das “marcas burocráticas e de controle”.

Dessa análise, consideramos que a *práxis emancipatória* mobiliza os sujeitos à reflexão acerca das condições em que vivem e trabalham e, por intermédio da interação,

depreendem o *status quo*, entretecido na crítica e no enfrentamento dos mecanismos, que aportam as desigualdades e a exploração, como apontam Saul e Saul (2017).

Esses aspectos, abordados pela teoria freireana, como a *dialogicidade*, a *consciência crítica*, a mobilização de uma *práxis emancipatória* no enfrentamento dos desafios do cotidiano da profissão do supervisor do ensino, fazem com que a sua *prática profissional* possa ser ressignificada, podendo, assim, caracterizar, como indica Abdalla (2006, 2008, 2017a), um novo *habitus profissional*. Aspecto que será abordado a seguir.

• O significado de uma prática profissional humanizada: possibilidade de um novo *habitus* profissional

Nesta direção, as falas dos sujeitos desvelam a importância de uma prática profissional mais humanizada, ao desenvolver uma consciência reflexiva e crítica sobre os desafios do cotidiano da supervisão. À vista disso, os supervisores de ensino indicam alguns aspectos, que consideram importantes em relação à ação supervisora na RMBS. Tais aspectos poderiam estar caracterizando um *habitus profissional* do supervisor de ensino, pois reforçam, como indicaria Abdalla (2006, 2008, 2012a, 2017a), modos de *ser e estar* no campo da supervisão. E, nesta perspectiva, os depoimentos vão no sentido de:

- a) *Promover processos de ação-reflexão, no âmbito de um trabalho coletivo* - em que haja trocas de experiências pedagógicas sobre as situações vivências, principalmente, no cotidiano da Escola. E que essas trocas possam favorecer uma “nova visão de mundo”, “desenvolvimento da consciência crítica”, “consciência do nosso papel enquanto articulador de discussões”, entre outros aspectos. Percebemos tais processos, quando os supervisores assim se manifestam:

Uma *nova visão de mundo* só é possível através do conhecimento e *desenvolvimento da consciência crítica*. Essa consciência crítica sobre o nosso fazer contribui para uma *postura diferenciada* perante a realidade e nos dá condições de modificá-la. (Suj. 9, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

É ter a *consciência do nosso papel enquanto articulador de discussões* que envolvam a Educação, tendo como foco mecanismos que nos levem a soluções dos diferentes problemas que se apresentam durante todo o desenvolvimento do nosso trabalho. (Implementador das Políticas Públicas

no âmbito da Educação). (Suj. 29, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

- b) *Incentivar ações protagonistas por parte dos supervisores de ensino* - que não sejam somente cumpridores de regras ou normas, mas que incentivem “a efetivação de planos, ações e programas”, que visem “à melhoria da qualidade do sistema educacional do município”; que se alcance o “cumprimento da rede de garantias de direitos a nossas crianças e jovens”; ou mesmo, que se possa “auxiliar na capacidade de conviver e resolver situações do dia a dia”; e, sobretudo, “aflorar no indivíduo seus saberes e colocá-los em prática...”. Assim, os sujeitos da pesquisa declaram que a *supervisão de ensino*:

[...] deve ser o protagonista no incentivo a *efetivação de planos, ações e programas* que visam à *melhoria da qualidade do sistema educacional do município*, e promova, com base legal, o *cumprimento da rede de garantias de direitos a nossas crianças e jovens*. (Suj. 3, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

Auxiliar na capacidade de conviver e resolver situações do dia a dia de forma a procurar soluções para os mais variados problemas...*aflorar no indivíduo seus saberes e colocá-los em prática* a fim de alcançar os mais variados objetivos. (Suj. 22, APÊNDICE XXIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

- c) *Fomentar parcerias entre as escolas e a supervisão de ensino* - a fim de que se possa incorporar o papel de orientador, pesquisador e implementador das políticas públicas de educação, “visando à construção do cidadão participativo e crítico”, que procura “trabalhar na conscientização de formas e estratégias para atingirmos os objetivos...”, e que tem, como “consciência”, um “papel articulador de discussões que envolvam a Educação”. Acerca dessa perspectiva, os sujeitos assim se expressam:

Acredito na *parceria escola e supervisão de ensino*, cabendo ao supervisor participar, *orientar* e acompanhar o projeto político-pedagógico visando a *construção do cidadão participativo e crítico*. (Suj. 10, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

[...] e na sequência *trabalhar na conscientização de formas e estratégias para atingirmos os objetivos* para os problemas elencados a cada época. (Suj. 13, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

[...] ter a *consciência do nosso papel articulador de discussões* que envolvam a *Educação*, tendo como foco mecanismos que levem a soluções dos diferentes problemas que se apresentam durante todo o desenvolvimento do

nosso trabalho [...]. (Suj. 29, APÊNDICE XIII, grifos nossos, MACHADO, 2021)

d) *Estimular ações colaborativas e integrativas para a comunidade escolar* – considerando que a formação e a aprendizagem, inclusive a aprendizagem profissional, implicam em um processo dinâmico, em que os sujeitos se reconfiguram no fluxo da ação, do pensamento e do diálogo. Tais práticas são denominadas de colaborativas e integrativas, pois funcionam como intermediárias na construção dos sujeitos através do *vir a ser* (MATEUS, 2009).

Neste sentido, as *práticas colaborativas* possibilitam oportunidades de trabalhos uns com os outros, de discussão, de planejamento e de execução, contribuindo, inclusive, no processo formativo dos trabalhadores da educação. Por sua vez, as *ações integrativas* têm por escopo a integração dos saberes e práticas, nas áreas do conhecimento, no desenvolvimento de projetos humanizados, integrais e transdisciplinares.

Nessa vertente, observamos, nas vozes dos sujeitos da pesquisa, o que segue:

Considero na ação supervisora que esta deixe de fato a visão “policialesca” para trabalhar com os gestores, professores, alunos e comunidade a proposta pedagógica, as diretrizes, num processo coletivo de direcionamento quanto ao pedagógico, pessoal, material, estrutural etc. das escolas. (Suj. 1, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Em uma linha mais inovadora o papel da ação supervisora colabora com o processo ensino-aprendizagem e realiza um trabalho colaborativo envolvendo todos os segmentos de uma escola chegando-se, assim, a um melhor resultado. (Suj. 7, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Nesta acepção, Cecília Meireles (APÊNDICE XXIII, MACHADO, 2021), em suas reflexões, expressa o que segue:

A supervisão deve ser catalisadora das potencialidades de todos os envolvidos no sistema educacional, mobilizando ações e práxis na construção conjunta do projeto político-pedagógico, reais e funcionais. O supervisor é colaborador na melhoria da qualidade de ensino, através da análise e interpretação de resultados, cooperando com a implementação de programas que visam à melhoria do sistema educacional, sem descuidar da fiscalização necessária.

Assim, no sentido da *resistência* (humanizadora e emancipadora), alguns supervisores de ensino entendem as práticas colaborativas e integrativas, como: “catalisação das potencialidades”; “trabalho coletivo”; “ações estimuladoras e

orientadoras”; “discussões”; “ação-reflexão-ação”; “articulação entre escola, família e a comunidade”; e a “colaboração com o processo de ensino e aprendizagem”.

Para nós, trata-se de uma prática profissional mais humanizadora, menos burocrática e cartorial, que vai produzindo, diria Bourdieu (1997), um novo *habitus professional*, à medida que esses supervisores de ensino ressignificam suas práticas a partir dos elementos representacionais apresentados até aqui. Tais elementos vão constituindo, como diria Bourdieu (1998a, p. XLVII), uma espécie de “esquema gerativo” (*habitus*).

Entretanto, consideramos importante reforçar que os elementos representacionais, que definem a ação dos supervisores de ensino da RMBS, identificam *tensões* que se revelam, conforme Bourdieu (1998a, p. 262), por uma “[...] dupla leitura: a primeira, puramente interna, vincula as práticas à lógica própria da instituição, e a segunda puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas”.

Traduzindo em outras palavras: primeiro, a ação do supervisor escolar está ao serviço do Estado, “vinculando” suas “práticas” à “lógica do sistema de ensino”, voltado para o “dever a cumprir”, reforçando uma perspectiva cartorial; e segundo, a vontade e a necessidade do supervisor de ampliar os seus horizontes, no sentido de um trabalho mais humanizador e emancipatório, que esteja presente na Escola, junto aos gestores, professores e comunidade. E, neste contraponto, entre o *dever cumprir* e o *querer agir de forma mais horizontal e autônoma*, é que se desvelam as tensões da ação supervisora: entre a *instrumentalização* e a *humanização*.

É, neste sentido, que se caracteriza o *habitus professional*, como afirma Abdalla (2008, p. 89), em que o agente/ator profissional é “[...] capaz de atualizar e expressar, por meio de atos e práticas, suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão”. Ou, como diria Bourdieu (1997, p. 64), em que seja possível uma “maior ou menor pretensão de existir”. Diante dessas questões, o próximo item tratará de sintetizar alguns resultados, alinhavando as ideias finais.

4.3 Resultados do cotejamento: síntese possível dos imbricamentos e interlocuções

A **Tese** defendida, aqui, é que: “Ao analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora, que delineiam relações normativas e autoritárias, de um lado, e relações humanizadoras ou emancipatórias, de

outro, desde uma *perspectiva histórica* a uma *perspectiva psicossocial*, consideramos a necessidade de se compreender e analisar as representações sociais/profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua própria atuação profissional, para que seja possível ressignificar suas práticas profissionais no âmbito da Escola pública e contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão educacional”.

Os *resultados* possuem aderência, imbricamentos e estabelecem as necessárias interlocuções com a proposição ora apresentada. Nessa perspectiva, a supervisão de ensino, no contexto atual e no âmbito da RMBS:

- Passa por processos de ação-reflexão, para que esta, enquanto ação refletida se volte à ressignificação da *práxis* emancipadora, robustecendo o trabalho coletivo e as experiências pedagógicas significativas;
- Gravita entre as atividades burocráticas e as humanizadoras;
- Promove a articulação entre a ação e a reflexão que (re) elabora o fazer;
- Desencadeia os processos de profissionalização pela valorização e reconhecimento da atividade profissional;
- Possui compromisso social em uma perspectiva humanizadora;
- Estrutura-se também, nas ações colaborativas, integrativas e participativas, como possibilidade de transformação do mundo;
- Está imbuída de competência técnica e discurso qualificado em uma relação dialógica, horizontalizada e de parceria; porém, articulada aos processos de mudanças;
- Exerce a consciência crítica sobre o *fazer* e o ser profissional;
- Imbrica o papel de orientador, pesquisador e implementador das políticas públicas na educação;
- Fiscaliza as escolas públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da RMBS;
- Considera que a prática orienta as experiências e propicia aprendizados;
- Intrinca a reflexão *sobre e na* ação;
- Exige uma conduta profissional pautada na responsabilidade, em estudos, trocas de experiências e persistências;
- Tece relações entre os saberes formais, não-formais e informais e (com) os percursos pessoais e profissionais;

- Catalisa e dissemina ideias, pela dialogicidade;
- Desenvolve a ação supervisora enovelada na *ação-reflexão-ação*;
- É detentora dos saberes da experiência, o que possibilita a ampliação da visão;
- Enreda a ação refletida;
- Constata que a experiência da prática contribui nos processos de autoformação;
- Retroalimenta a autoformação, pela educação permanente;
- Faz o acompanhamento (estando junto e indo na mesma direção) da política pública educacional e dos processos de ensino e aprendizagem.

Tais elementos delineiam *marcas funcionais, contextuais e identitárias*, conforme Blin (1997), revelando pistas para a compreensão, como diria Abdalla (2006, 2008, 2012a, 2017a), do *habitus profissional* do supervisor de ensino (RMBS). Tais *elementos representacionais*, que identificaram as marcas funcionais, contextuais e identitárias dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, também, desvelaram as tensões reforçadas, ora pelo olhar da *instrumentalização* e, em uma perspectiva cartorial, ora pelo olhar mais *humanizador*, abrindo espaços para uma ação supervisora mais emancipatória. Diria Bourdieu (1998b, p. 113), que se trata das:

[...] *lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e consenso sobre o sentido, e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo.* (grifos nossos)

Essas *lutas*, conforme Bourdieu (1998b), que aqui são retratadas como tensões entre a *instrumentalização e a humanização*, realizam, como afirma o autor, “o sentido e consenso sobre sentido”, ou mesmo, “a identidade e a unidade do grupo” de supervisores da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Sabemos, entretanto, que, diante dessas tensões e do cenário atual, em que vivemos, ainda mais, em tempos de pandemia e de desigualdade social, cada vez mais agravada, em especial, ao tratarmos do alunado das escolas públicas, há, sobretudo, necessidade de se abrir *espaços possíveis*, como indica Bourdieu (1997a), para uma

ação supervisora mais humanizadora. Ação esta, que pense e aja no sentido de lutar a favor de um projeto de consciência social e comprometido politicamente na direção de uma educação justa, inclusiva e de qualidade para todos.

Com efeito, há, ainda, no campo da supervisão educacional, muitas lutas para serem travadas. Entretanto, é, também, importante aprender, com Moscovici (2012, p. 426), que: “a luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza [...] (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 304)

[...] ser educador, pesquisador e agente ativo dos direitos humanos, para mediar conflitos. Assim, entre resistências, desistências e insistências vamos tecendo as tramas do caminho, desfazendo “nós”, amarrando pontos soltos, propondo tecituras novas, aproveitando modelos assertivos, criando os próprios modelos, feitos a muitas mãos, mãos experientes, novas mãos. Explicando o que se sabe, seduzindo mais tecelões para que se apaixonem pelo produto que se constrói, rico em cores, como o caleidoscópio. (Suj. 21, APÊNDICE XVII, MACHADO, 2021)

Na presente Tese, tecida a muitas mãos, o Capítulo I - *A Supervisão de Ensino no Sistema Público Estadual Paulista frente ao cenário brasileiro: identificando suas marcas históricas* – teve como escopo desvelar as marcas profissionais da supervisão de ensino em uma perspectiva histórica. Nesta direção, levantamos os aspectos histórico-sociais e políticos na estruturação da ação supervisora do sistema público estadual paulista no decorrer do tempo. Buscamos situar os limites estruturais e conjunturais, que reforçam questões de ordem burocrática e cartorial e alguns movimentos de ruptura. Movimentos estes, que redimensionam e entrelaçam a supervisão de ensino como uma importante implementadora das políticas educacionais, e que referenda uma escola pública, laica, incluyente e que se volta aos sujeitos coletivos, pela criticidade e emancipação.

Pela investigação exploratória e a partir da captura historiográfica, foi possível, então, compreender as *marcas profissionais* da supervisão de ensino nas Secretarias de Educação dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS): Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Também, foi possível, identificar, na linha do tempo, as permanências e os movimentos de mudanças.

O Capítulo II, *Interlocuções necessárias: Referenciais Teóricos em questão*, objetivou explicitar a abordagem teórica referente às representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino na RMBS, a respeito da ação e constituição identitária, frente às tensões entre a instrumentalização e a humanização.

Tratamos, assim, de alguns conceitos no âmbito da TRS (MOSCOVICI, 1961, 1978, 1985, 2005, 2011, 2012) e da Teoria da Ação, de Bourdieu (1979, 1983, 1992, 1994, 1996a, 1997a, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2011). Conceitos estes, que perpassam o campo das lutas, as relações sociais e questões a serem enfrentadas em um espaço social, colocando o acento no *habitus* profissional e seus efeitos.

Nessa senda, a supervisão de ensino da RMBS lida com as questões hierárquicas e suas relações normativas e autoritárias, em que o conhecimento incorporado, nas atitudes dos supervisores de ensino, ou seja, no *habitus profissional* (ABDALLA, 2006, 2008, 2017a), traz à tona, como já mencionado, o conhecimento profissional quanto aos dispositivos legais, aos saberes epistemológicos, pedagógicos e didáticos; assim como aos saberes da experiência formativa e de atuação profissional. Este conhecimento profissional das regras do jogo do campo da supervisão de ensino oferece condições, para que sejam abertos *espaços possíveis*, como diria Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b). Espaços, na perspectiva das transformações possíveis, pelas rupturas.

Com efeito, a ação supervisora na RMBS tem acesso aos espaços decisórios, e os influencia, quando possível. Observamos, entretanto, que se submete, na maioria das vezes, à dimensão cartorial, ao cumprimento dos deveres, anunciando relações normativas e autoritárias neste sentido. O que implica, também, tensões entre este papel de submissão ao Estado, de implementar políticas públicas, e o desejo de vivenciar espaços mais crítico-emancipatórios, no âmbito de uma dimensão mais humanizadora, em uma atividade integrativa e colaborativa.

As contradições ou tensões vivenciadas pressupõem, como narram os sujeitos de pesquisa, um (re) pensar a prática. O que demanda uma reflexão educativa voltada para um espírito público, democrático e transformador, ampliando os domínios do saber competente e comprometido politicamente. Dessa maneira, os elementos representacionais indicados pelos supervisores de ensino propõem saídas para um *saber-fazer* e um *poder-fazer* transformador e preocupado com a educação pública na perspectiva de ampliação da liberdade humana pela emancipação.

A fim de complementar a *abordagem dimensional* de Moscovici (1978, 1985, 2005, 2011, 2012), e a *abordagem relacional*, de Bourdieu (1979, 1983, 1994, 1996a, 1997, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2011), apresentamos os constructos de Dubar (1997, 2000, 2003, 2006, 2012), que pressupõem que as identidades profissionais são amalgamadas nos processos sociais. Neste sentido, a construção da identidade profissional é influenciada pelos agentes e pelas peculiaridades da atividade

profissional. Desse modo, as representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 2012) e profissionais (BLIN, 1997) são desnoveladas nos contextos profissionais, sendo entrecruzadas pelas marcas *funcional, contextual e identitária* (BLIN, 1997).

A seguir, o Capítulo III - *Dos Caminhos Metodológicos* – tem, como objetivo, apresentar os percursos metodológicos trilhados, situando o cenário e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos desenvolvidos, os instrumentos de pesquisa, a técnica de análise de conteúdo; assim como as dimensões de análise, as categorias e unidades de sentido.

Para dar conta da questão-problema - *Quais são as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino sobre suas ações supervisoras frente às tensões vivenciadas no âmbito das SEDUCs da RMBS?* – este Capítulo explicita a abordagem qualitativa.

Nesta direção, utilizamos a análise documental, ao realizar a captura historiográfica, na revisão bibliográfica (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995; ZANETTE, 2017). E desenvolvemos, também, a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), ao tratar dos dados e da sua análise, a partir da investigação exploratória pela aplicação do questionário de perfil profissional e do questionário semiestruturado sobre atuação profissional (REA; PARKER, 2000; FRANCO, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2011). Além disso, quando procuramos analisar as breves narrativas, tivemos, também, contribuições de Alves e Silva (1992), Abdalla (1994, 2006, 2008, 2012a, 2012b) e JOSSO (2004, 2007) acerca das trajetórias pessoal e profissional. Dessa forma, foi possível chegarmos ao Quadro de Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, evidenciando os caminhos possíveis da análise realizada.

O Capítulo IV, *Da análise dos resultados: Representações Sociais e Profissionais dos Supervisores de Ensino sobre as tensões vivenciadas em suas ações supervisoras*, teve como objetivos principais:

- Descrever os elementos representacionais que caracterizam as “marcas funcionais, contextuais e identitárias” dos supervisores de ensino em relação às tensões vivenciadas na ação supervisora;
- Analisar as representações profissionais, construídas e partilhadas pelos atores ou grupos de atores pertencentes a um mesmo campo profissional, o dos *supervisores de ensino* (atuantes nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental), discutindo as tensões entre a instrumentalização e a humanização, influenciadas por normas

socioinstitucionais relativas às funções da ação supervisora, no âmbito das SEDUCs (RMBS);

- Contribuir para que o profissional seja mobilizado a refletir sobre a sua ação supervisora, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que seja possível repensar o sentido político da supervisão e abrir espaços para um projeto de consciência social e comprometido politicamente.

Com o aporte teórico-metodológico assumido, foi possível transitar pela linha tênue entre o *pensado*, o *dito* e o *executado* pelos supervisores de ensino, sujeitos da pesquisa, na busca de contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão de ensino.

Nesta direção, foram desenvolvidas duas dimensões: a *instrumentalizadora* e a *humanizadora ou emancipatória*. Quanto à *primeira* dimensão – a *instrumentalizadora* –, identificamos e analisamos os elementos representacionais dos supervisores de ensino sobre sua ação supervisora, destacando, como categoria de análise as “Relações normativas e autoritárias” e a unidade de sentido, denominada como “Marcas burocráticas e de controle”. Foram destacadas questões em torno da *normatização* e do *controle* da função supervisora, cuja tendência é de controle social. Entretanto, por outro lado, destacamos as “Tensões e limites da ação supervisora em uma dimensão cartorial”, que foi considerada como segunda unidade de sentido. Essas *tensões* provocam práticas de resistência, e redimensionam as representações profissionais dos supervisores sobre suas próprias ações supervisoras para outra perspectiva, que não pode ser mais a cartorial.

E, neste sentido, passamos a analisar os dados, também, no âmbito de uma dimensão *humanizadora ou emancipatória*, em que os elementos representacionais analisados se voltam para o processo de socialização da construção das identidades sociais e profissionais (DUBAR, 1997) e para o campo das representações profissionais (BLIN, 1997). Consideramos, também, que as representações profissionais constituem o aporte para se compreender as concepções de formação e de profissionalidade, assim como o conceito de *habitus profissional*, como destaca Abdalla (2006, 2008, 2017a).

Tendo em vista essas questões, elencamos a categoria de análise como “Representações profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras”, que se desdobrou em três unidades de sentido, denominadas como:

- a) *Marcas funcionais* - quando os elementos representacionais dizem respeito ao que pensam os supervisores sobre suas identidades profissionais em seu campo de atuação, considerando suas funções;
- b) *Marcas contextuais* - que revelam as representações profissionais referentes às atividades realizadas nos contextos de trabalho, tecendo, também, referências em relação às ideologias e às atividades desenvolvidas nestes contextos; e
- c) *Marcas identitárias* - que passam por elementos representacionais, que dizem respeito: ao ideal profissional e ao ser profissional; ao processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem profissional; à importância do diálogo e da conscientização crítica; e ao significado de uma prática profissional humanizada, que abre possibilidade de caracterizar um novo *habitus profissional*, reforçando modos de *ser* e *estar* dos sujeitos de pesquisa no campo da supervisão de ensino.

Com efeito, os *elementos representacionais* indicaram como *espaços possíveis* (BOURDIEU, 1997a, 1998b): a) promover processos de ação-reflexão, no âmbito de um trabalho coletivo; b) incentivar ações protagonistas por parte dos supervisores de ensino; c) fomentar parcerias entre as escolas e a supervisão de ensino; d) estimular ações colaborativas e integrativas para a comunidade escolar; e e) refletir que não é suficiente controlar a burocracia, o cumprimento das regras ou verificar se os conteúdos estão sendo desenvolvidos, mas constituir-se uma liderança educacional, o “professor dos professores”, por intermédio das ações colaborativas. Assim, a supervisão de ensino cumpre a função de Estado para a garantia do direito à educação socialmente referendada.

Por outro lado, também, observamos *limites estruturais* e *conjunturais*, evidenciando que:

- a) As políticas governamentais, que acabam por transmutar o real escopo da supervisão de ensino, arrefecendo e esvaziando a intervenção qualificada, torna o supervisor de ensino apenas um repassador de informações ou mero tarefeiro, ao invés de propositores de políticas públicas;
- b) Há um movimento de desmonte da carreira do magistério público, sobretudo, da supervisão de ensino, para que, na condição de função (por comissionamento), possa atender aos interesses daqueles que detêm a

hegemonia do poder, cindindo com o pacto político-pedagógico de uma ação supervisora que, *a priori*, deveria ser crítico-emancipatória;

- c) Há um mutismo político, por parte de alguns supervisores de ensino, que redonda num processo de conformação, conformismo e subserviência;
- d) No cenário atual das políticas públicas educacionais, reforça-se a domesticação, por cooptação, utilizada pelos poderes hegemônicos com o escopo de tornar os sujeitos dóceis, obedientes e distantes dos espaços de decisão;
- e) E, nesta direção, será mais do que necessário que a ação supervisora tarefeira (que atende aos interesses dos grupos hegemônicos), abra seus horizontes, *espaços de possibilidades*, conforme Bourdieu (1997a, 1998b), para que haja um movimento propositivo e reflexivo, em um movimento contra-hegemônico.

Se, pelo sentido cartorial e de controle, o supervisor de ensino torna-se o executor da política educacional, atuando como mediador dos interesses da classe, que detém a hegemonia do poder; a supervisão de ensino, enquanto prática social transformadora e comprometida com a educação pública, transcende a prática conservadora para assumir um caráter participativo, em uma *práxis* emancipatória e inovadora.

É imperioso, assim, ressignificar a ação supervisora. E, neste sentido, repensar perspectivas para (re) orientação de uma *ação supervisora socializadora*, que abarque o projeto educacional, como algo dinâmico, logo, impossível de ser guardado (arquivado) e concluído; pois, dado ao dinamismo, passa por processos de inserções, incorporações, alterações, acréscimos e (re) invenções. Portanto, a Educação não é um tesouro a ser descoberto (por estar bem escondido), mas implica em processo a ser construído. Uma perspectiva que torna a ação supervisora socializadora, capaz de formar e conduzir à consciência de ser social com vistas às necessárias transformações.

A análise das relações entre *educação* e *política* pode (re) conduzir o sentido e o significado da supervisão de ensino. Assim, as contradições tornam a supervisão de ensino mais consciente de seu espaço, atenta aos seus limites, vislumbrando as possibilidades de superação.

Uma supervisão de ensino necessária é aquela imbuída em dar sentido ao “canto” daqueles que frequentam as nossas escolas, demovendo o determinismo legal, para debruçar-se no processo, em desenvolvimento, no interior da instituição. Suplantar,

assim, as formas verticalizadas às relações horizontalizadas nos níveis decisórios; da competência técnica em favor do privado, ao compromisso com os sujeitos coletivos; da visão unilateral controladora para a visão de conjunto: radical, agregadora e incluyente.

As memórias entrecruzadas às histórias de formação, aos saberes construídos ao longo da vida, às práticas socializadas e aprofundadas contribuem para a ação supervisora, quando possibilitam uma reconfiguração do papel do supervisor de ensino em *ser* e *estar* no mundo. Por este ângulo, as narrativas são possantes e polissêmicas *histórias de vida*, de experiência e de formação.

A análise das narrativas, referentes às *histórias de vida* dos sujeitos da pesquisa, aponta para a necessidade de que se tenham políticas públicas de formação profissional, de valorização e reconhecimento da carreira do magistério, intrincando *as histórias de vida às histórias da vida*.

Compreendemos, então, que as experiências abrem caminhos, contribuem nos processos de autoformação, ampliam a visão, retroalimentam o conhecimento profissional e consolidam as reflexões *da* e *na* ação supervisora.

Reparamos, nas falas desses agentes, que os seus percursos perpassam as memórias, as experiências, os erros, os acertos e as superações, na tomada da consciência, pela reflexão dos saberes alinhavados nas *trajetórias pessoal e profissional*, em especial, nos saberes da experiência.

A ação supervisora na RMBS está ancorada na fiscalização e no controle (pelo acompanhamento), enquanto marcas profissionais desses agentes, que se preocupam com o processo de ensino, aprendizagem e gestão dos sistemas público e privado, intercalando, é claro, com as marcas comunicadas pelas representações sociais e profissionais de orientação, assessoria, gestão das políticas públicas, formação, interlocução qualificada, ação reflexiva, liderança, gestão de conflitos, mediação, catalisação e disseminação de ideias, práticas integrativas, colaborativas e humanizadoras.

Observamos, assim, que essas marcas não são estanques, em uma única dimensão de análise, mas gravitam nas dimensões – *instrumentalizadora e/ou humanizadora ou emancipatória* -, apreendidas neste estudo. Dessa forma, as tensões declaradas na pesquisa, não estão polarizadas, mas coexistem, no cumprimento do propósito da ação supervisora. Assim sendo, as tensões presentes na ação supervisora da RMBS, são divergentes e, ao mesmo tempo, complementares; burocráticas (em um viés instrumentalizador), e, ao mesmo tempo, emancipatórias e humanizadoras.

Em momentos tão insípidos, que temos atravessado, a reflexão, aqui desenvolvida, esboça o exercício da insatisfação e, ao mesmo tempo, de resistência, no interior da realidade, para que haja um comprometimento político e profissional dos sujeitos.

Notamos, também, neste percurso investigativo, algumas questões que merecem um adensamento em estudos posteriores. A *primeira* tem a ver com a necessidade de se refletir sobre o cenário da Educação, ainda mais nestes tempos de pandemia, que precisará, não só possibilitar o ingresso dos alunos, pelo acesso, mas, principalmente, não nos distanciarmos da excelência de ensino, da democratização da permanência, na perspectiva das garantias de direitos, em especial, de nossas crianças e jovens. Nesta direção, é preciso que tenhamos uma educação justa, inclusiva e de qualidade social para todos. E, *segundo*, a partir das fragilidades estruturais na formação inicial, em especial referente ao curso de Pedagogia, que foram evidenciadas nas narrativas dos supervisores de ensino, consideramos a possibilidade de novas investigações, que discutam o processo de formação inicial, mas integrado e articulado com questões pertinentes à formação continuada e ao exercício profissional. Tais estudos e/ou pesquisas poderiam estar refletindo sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento profissional, que acompanhe as situações-problema frente às novas exigências educacionais, como as dos tempos atuais (ensino remoto, ensino híbrido, educação militarizada, educação domiciliar ou *homeschooling*), frente às políticas que estão sendo implementadas como as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), a Base Nacional Comum-Formação Inicial (BNC-Formação Inicial)(BRASIL, 2019)e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020), que, por vezes, desorientam a ação supervisora no contexto do cotidiano escolar.

Para além desses desdobramentos possíveis para novas investigações, não podemos deixar de considerar, também, outros aspectos, tais como refletir, por exemplo, que o senso comum sofre flutuações pela emergência de novas representações. Conseqüentemente, nesses processos, a ação supervisora é vivificada – retroalimentada – pelas permanências e/ou mudanças das situações vivenciadas no enfrentamento dos múltiplos desafios que tem pelo caminho. E, nesta perspectiva, salientamos a necessidade que se tem de se assumir uma diversidade de pensamentos, para que seja possível existir uma democracia justa. Reafirmamos, neste sentido, que partidas diferentes corresponderão a chegadas distintas, caso os meios sejam os mesmos. E,

sabemos que todo sujeito traz consigo um repertório cultural, familiar e social diverso; logo, ao dar início aos processos de escolarização, não possui os mesmos conhecimentos, as mesmas condições, nem mesmo os mesmos objetivos. Nessa senda, faz-se necessário refletir sobre o papel da Escola, da docência, e, ainda, da ação supervisora, em uma sociedade que se compromete com uma educação emancipadora e igualitária.

Consideramos, assim, que o processo de socialização se dá nas relações de afetividade e aprendizagem, e é, por meio do desenvolvimento da socialização, que nos tornamos agentes humanos, com costumes e modos de agir com aqueles que fazem parte de nossas relações de convívio. Destarte, nossa construção como pessoa, parte de fragmentos da formação de outros sujeitos presentes em nosso convívio, enquanto, por meio de um processo de trocas de experiências, contribuímos para o desenvolvimento de outros sujeitos, fazendo, dessa maneira, com que se consolide o processo de construção de cada sujeito dessa sociedade.

A supervisão de ensino contribui, assim, na conquista da produção de ensino de qualidade competente a favor do público e dos sujeitos coletivos. É inadiável uma ação supervisora adequada às finalidades e aos princípios que conduzam à liberdade. Desse modo, desnovelamos possibilidades no interior dessa liberdade. Liberdade de imprimir a história no mundo, concorrendo para que as vozes dos supervisores de ensino, desassossegadas e desinquietas, reverberem nas *utopias* necessárias, pela coragem de ser mais alegre nas alegrias e nas tristezas – pois viver exige coragem!

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Supervisão e educação: do princípio cartorial à carta de princípios; um estudo a partir da proposta de supervisão desenvolvida pelas Delegacias do Ministério da Educação e do Desporto (DEMECs). Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/FEUSP, São Paulo, 1994.

_____. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

_____. Representações profissionais sobre o trabalho docente **32ª Reunião Anual da ANPEd – GT 04 da Didática**, Caxambu, Minas Gerais, de 04 a 07 de outubro 2009, p. 1-17. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/8_representacoes_profissionais_sobre_o_trabalho_docente.pdf. Acesso: 25 fev. 2018.

_____. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 215-248.

_____. O lugar da Didática na e para a Formação de Professores: pistas para uma aprendizagem profissional. **35ª Reunião Anual da Anped: GT 04 – de Didática**, 2012b, p. 1-16. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1778_int.pdf. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

_____. Um mapa de relações entre Bourdieu e Moscovici para refletir sobre a formação de professores. In: **XI Congresso Educere - II Seminário Internacional de Representações Sociais - IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: profissionalização docente. Curitiba: PUCPR-UNESCO-CIERS-Ed/FCC, 2013a, p. 1-17.

_____. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS. Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013b, p. 109-136.

_____. (Coord.). O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. **Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ.** PUC-Camp, Campinas, v.22, n. 2, p.171-190, maio/ago., 2017a.

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

_____. O lugar da Didática na e para a Formação de Professores: pistas para uma aprendizagem profissional. Reunião Anual da Anped: GT 04 – de Didática, 2018, p. 1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1778_int.pdf. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan/marc. 2018.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, p. 336-359, jul./dez.2020.

ABRIC, Jean Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F.(Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 20-34.

_____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Em Jean Claude Abric (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: ÉRES, 2003, p. 59-80.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. A supervisão educacional no Estado de São Paulo o ideal e a realidade. In: D'ANTOLLA, A. (Org). **Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanista**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983, p. 54-63.

_____. Contextualizando a ação supervisora. In: BORGES, A. S. (Org.). **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo, FDE, *Ideias*, n. 24, p. 107-119, 1994.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. In: **Suplemento APASE**, São Paulo: 2000, p. 6.

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994 (mimeo).

_____. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, n. 2, p. 31- 41, nov. 1999.

_____. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 167-182.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

AMARAL, Margarida Africano; BIDARRA, María Graça; VAZ RABELO, Maria Piedade; BARREIRA, Carlos Folgado. Práticas de supervisão pedagógica: análise dos relatórios de avaliação externa de escolas. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación. Issue 10**, Coruña, p. 147-150, 2015.

ANANIAS, Mauricéia. A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo: 1834-1868: fontes e historiografia. **Tese (Doutorado)**. Campinas: UNICAMP, 2004. 211p.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas (1930-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no período imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010, p. 55-74.

ANDRÉ, Marli Eliza de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em Psicologia da Educação. **Homólogos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago.2007.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo:** a reforma de 1920. Estudos e documentos. São Paulo: FEUSP, 1976

APASE. **Jornal da APASE**, ed. nº 154. São Paulo: APASE, set. 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Flávia Monteiro; ALVES, Elaine Moreira; CRUZ, Monalise Pinto. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 31-40, jan./jun.2009.

ARENA, Dagoberto Buim. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão de ensino. In: XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. **Revista APASE**, São Paulo, ano VII, n. 9, p. 11-15, maio 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Subsídios para a *práxis* educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador:** vida e morte. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 24-134.

_____. A supervisão no sistema de ensino: a organicidade administrativo-pedagógica. In: XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. **Revista APASE**, São Paulo, ano VII, n. 9, p.8-10, maio 2008.

AZENHA, Eunice Pereira; MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. O paradigma holístico em educação: Uma utopia possível. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), p. 81-90, abr. 2012.

BAILEY, Kenneth. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982.

BARBIERI, Íris; RIBEIRO, Ricardo. Análise-crítica das linhas de pensamento e metodologias da bibliografia sobre supervisão escolar. **Boletim de Supervisão Escolar**, Araraquara, v. IV, n.1-2, p. 1-17, 1994.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia. Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernardete. Formação continuada dos profissionais do ensino: algumas considerações. **Caderno Cedes**, n. 36, p. 29-35, 1995.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2014. 321f.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**. Santa Maria, v. 34, p. 487-500, set./dez. 2009.

BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, Rosaria de Fatima. Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Marília, 2014.122f.

BONACINI, Irma Luiz. O papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino e democratização da educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 1985.160f.

BONFIM, Luiz Jesus Santos. O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 2010.163f.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas sociais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. A força da representação. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/EdUSP, 1996b, p. 107-126.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996c, p. 183-191.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1997a.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Russel, 1998b.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira; GODOI BRANCO, Alessandra Batista de; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. UFAL, Alagoas. v. 10, n. 21, p. 47-70, maio-ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 24 out.2006.

BRASIL, **Lei n. 16**, de 12 de agosto de 1834. Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília: MEC,1961.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: MEC, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 23.12.2019, Seção 1, p. 115.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 29.10.2020, Edição 208, Seção 1, p. 103.

BURNS, Anne; WESTMACOTT, Anne. Teacher to Researcher: Reflections on a New Action Research Program for University EFL Teachers. **Profile**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 15-23, jun. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. da. (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005, p. 511-539.

CAMPOS, Cristina. As ferrovias estratégicas no Estado de São Paulo. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, n. 526, p. 2, mai.2012.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 3, p. 13-34, mai. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARUSO, Marcelo. Luchas por El orden ritual: inspección y cultura escolar em los protocolos de visitación. **História da Educação**, ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas, v. 8, n.16, p. 7-24, jul. 2012.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Holos**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, v. 2, p. 65-74, mar. 2014.

CHAIB, Mohamed. Representações Sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisas**, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad.Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas A. A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, 2014. 313 p.

CHICHAVEKE, Ester. As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da diretoria de ensino de Itapetininga: 1960 a 2000. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 218-219, out. 2015.

_____ ; MARTINS, Marcos Francisco. Supervisão de ensino: legislação e atuação nas décadas de 1960 a 2000. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 86-110, nov. 2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do Governo Militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006.

COELHO JUNIOR, Nelson Maurilio. Entre a caneta do legislador e a vigilância do inspetor: as correspondências de Elpídio Barbosa no arquivo do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis, 1939-1949). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Florianópolis, 2018. 250f.

COSTA, Ana Maria Rodrigues da. A dor e a lei: um estudo do super eu nos textos sociais de Freud. **Dissertação** (Mestrado em Filosofia). São Paulo: USP, 2012, 110f.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CROS, Michèle. Les apports de la linguistique: langage des jeunes et sida. In: ANRS (Agence Nationale de Recherche sur le Sida). **Les jeunes face au Sida: de la recherche à l'action**. Paris: ANRS, 1993, p.50-61.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DESCHAMPS, Jean-Claude; GUIMELLI, Christian. L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et hypothèse de la «zone muette». In: BEAUVOIS, J.-L.; JOULE, R.-V.; MONTEIL, J.-M. (Orgs.). **Perspectives Cognitives et Conduites Sociales**. Tomo IX. Rennes: Press Universitaire de Rennes, 2004, p. 300-323.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: P.U.G, 1992.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. 1. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-109.

FARIA, Ana Carla de Oliveira; ALMEIDA, Marcelo Nocelle de. Evocação livre de palavras como instrumento de avaliação diagnóstica. **Educação Pública**, v. 20, nº 38, s/p, out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/38/lou-evocacao-livre-de-palavras-como-instrumento-de-avaliacao-diagnostica>.

FEITOSA, Diane Mendes. Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 2011.151f.

FERINI, Rosângela Aparecida. Supervisão de Ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, 2008.183f.

FERRAZ, Marcia Aparecida da Silva. Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, São Paulo, 2016.104f.

FERREIRA, Claudiceia Ribeiro. Supervisão de ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2015.144 f.

FERREIRA, Márcia dos Santos. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP, 2001.195 f.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Viviane Lovatti; PASSOS, Laurizete Ferragut. A disciplina estatística no curso de Pedagogia da USP: uma abordagem histórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 461-476, jun. 2015.

FIALHO, Joaquim. A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. **Revista Argumentos**. Montes Claros, v.14, n. 1, p. 138-162, jan/jun., 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 9-21.

FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel-Louis. **Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales.** Paris: Armand Colin, VUEF, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003, p. 127-160.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO NETO, Vanessa; SILVA, Marcio Antonio da. Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma boa escola: a supremacia da cultura da performatividade. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 143-164, abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** – e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, M. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 15-19.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000b.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FUSARI, José Cerchi. **O trabalho integrado dos orientadores educacionais e supervisores escolares.** São Paulo: MEC/CENAFOR, 1983a (Material Impresso).

_____. **Reinventando a prática de orientadores educacionais e supervisores escolares.** São Paulo: MEC/CENAFOR, 1983b. (Material Impresso).

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1991.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). **História da administração escolar no Brasil.** Campinas: Alínea, 2010, p. 102-123.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. As diretorias regionais e o serviço de inspeção na constituição do sistema de ensino paulista:

racionalização, avaliação da administração para superação das relações clientelistas. In: **XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ANPAE**. Rio de Janeiro:ANPAE,nov. 2005, p. 1-10.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GODOY, Arilda Schmid. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Denise Lemos. A ação inspetora no Brasil ao longo da história da educação – análise dos termos de visita do Grupo Escolar Senador Vergueiro (1919-1950). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba/UNISO, Sorocaba, 2014.160f.

GOUVEA, Maria Cristina; SOUZA, Rosa Fátima de. Dossiê: Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2[41], p. 229-231, maio 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad.Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

_____. **Concepção dialética da História**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

_____. **Cadernos do Cárcere** (1948). Trad. Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Cadernos do Cárcere**, (1948). Trad. Carlos Nelson Coutinho Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

GREGÓRIO, Marcia Gomes. A organização do trabalho e a constituição da identidade do supervisor educacional do Sistema Municipal de Ensino de Campinas. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2017. 261f.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUNN, Philip. Urbanização na província de São Paulo: a grande propriedade agrária como sujeito e objeto de reformas imperiais em meados do século XIX. In: **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR**. Salvador/ BA, 23-27 maio 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La acción comunicativa, II**. Crítica de larazón funcionalista. Madrid: Taurus, 1988.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HUET, Aparecida Barco Soler. Caracterização do grupo de supervisão da DE. In: Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. **Documento 2**. São Paulo: SEE/CENP, 1981.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégia de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. **História da Educação**, Santa Maria, v. 17, n.39, p. 9-21, abr. 2013.

JODELET, Denise. Aperçu sur les méthodes qualitatives. In: MOSCOVICI, S.; BUSCHINI, F. (Orgs.). **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003, p. 139-162.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 11-23, jul./dez.1999.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez., 2007.

KIMBALL, Wiles. **Supervision for better school**. Trad. ElenyChristófaró. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

LAHLOU, Saadi. Text Mining Methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, Lisbon, v. 20, n. 38, p. 1-7, 2012.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notassobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LASH, Scott; URRY, John. **Economies of Signs and Space**. London: Sage, 1994.

LASTA, Gabriela; COQUEIRO, Wilma dos Santos. A representação da condição feminina no romance de 30: uma leitura de O Quinze e São Bernardo. In: VENIEDUC, Campo Mourão/PR. **Encontro Interdisciplinar de Educação**, p. 1-13, 2013a.

LASTA, Graziela; COQUEIRO, Wilma dos Santos. Uma heroína problemática do romance feminino de 30: um estudo de O Quinze, de Rachel de Queiroz. In: 2º Encontro em Diálogos Literários: um olhar para a diversidade, Campo Mourão/PR. **2º Encontro em Diálogos Literários**: um olhar para a diversidade, p.116-124, 2013b.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 359-381, ago. 2010.

LEBART, Ludovic; SALEM, André. **Statistique textuelle**. Paris: DUNOP, 1994.

LEIRIAS, Cláudia Martins. Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC/RS, 2012. 115 f.

LEITE, Olivia Souza de Lima; DUARTE, José Bernardino. Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 41-50, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elma Correa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

LIMA, Joelma Silveira Goularte de. Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Santos: UNISANTOS, 2017. 310 f.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE [on-line], v. 1, n. 19, p. 129-142, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. O caminho da gestão e a liderança escolar. **Gestão em Rede**, n. 85, p. 6-8, mai. 2008.

MACHADO, Enéas. **Relatório de Pesquisa** (vol. II). Santos: Universidade Católica de Santos, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A História Escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre. L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT 2012 (687-699). Presented at the 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012. Liège, Belgique, 2012.

MARQUEZ, Miguel Angel. Necessidade da supervisão. Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais. s/d. In: **Plano de Educação de São Paulo**: Curso aos Orientadores Pedagógicos. SEE/SP, Departamento de Educação. Chefia do Ensino Primário, 1967 (Tombo B0023779).

MARTINIAK, Vera Lucia. A formação de professores no Paraná e as práticas de fiscalização do trabalho docente. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v.11, n. 43, p.202-213, ago. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção de prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**. São Paulo, n. 62, p. 163 a 181, março/2002.

MATEUS, Elaine Fernandes. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-outro. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky**: uma (re) visita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar**: da ação exercida a ação repensada. Porto Alegre: Age, 2002.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; CAMELO, João; ARELARO, Lisete Regina Gomes; TERRASÊCA, Manuela; DE SORDI, Mara Regina Lemes; KRUPPA, Sonia Maria Portella. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41 (spe), p. 1283-1298, dez. 2015.

MENDES, Valdelaine; BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Da escola para a gestão da rede de ensino: como o professor se torna um supervisor? **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 18, n.3, p. 95-118, 2012.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MITRULIS, Eleny. Os últimos baluartes: uma contribuição ao estudo da escola primária – as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação/FEUSP, São Paulo, 1993. 214p.

MONFREDINI, Ivanise. Trabalho, profissão docente e o problema do conhecimento na formação inicial de professores. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 605-620, jul./dez. 2009.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. (Org.). **Psicologia social, I**: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Cristiane de Sousa. De Supervisora à Coordenador Pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 2013.148f.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Supervisão da escola pública e transformação social. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação/FEUSP, São Paulo, 1989.122p.

_____. **Supervisão da escola, para que te quero?** Uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador. **Série Ideias**, n. 24, FDE, p. 133-142, 1994.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. **Suplemento APASE**, São Paulo, 2000, p.6-7.

_____. Ação supervisora. **Revista APASE**, São Paulo: ano I, n. 1, p. 19-21, jun. 2002.

_____. Supervisão de ensino, em nível de sistema: reflexão sobre a ação e renovação das práticas. **Revista APASE**, São Paulo, ano III, n. 3, p. 21-23, set. 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República.** São Paulo: EPU MEC, 1976.

NASCIMENTO, Dorval do. Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930). **Roteiro**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 35, n. 2, p. 363-380, dez. 2010.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e169378, 2018.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; SILVA, Silvia Maria Cintra da. O processo de ensino/aprendizagem uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. **Psicol Estud.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 25-37, março de 2014.

NEAGLEY, Ross Linn; EVANS, Norman Dean. **Técnicas supervision escolar.** Buenos Ayres: Troquel, 1969. (Cap. IX e X).

NICACIO, Rosemary Trabold. Formação de supervisores de ensino no Estado de São Paulo: cartografia do curso Gestão de Redes Públicas. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Marília, 2016, 140f.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, n. 11).

NUNES, César Aparecido. Supervisão de sistema: formação, experiência e provimento. **Revista APASE**: São Paulo: ano VI, n.7, p. 10-19, jun., 2007a.

_____. A Supervisão e cultura participativa. In: IV Fórum Sindical APASE. São Paulo: **APASE**, outubro de 2007b (mimeo).

OLIVEIRA, Denize Cristina; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: MOPREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto de. Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2012.161f.

PAICHELER, Geneviève; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, I**: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.48, p. 695-716, dez. 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010, p. 75-102.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez.2002.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n, 114, p. 179-195, novembro/2001.

PORCEL, Antonio Jesus Olvera. Supervision bancaria y crisis financiera. El caso español. **Encontros Científicos**, Faro, n. 6, p. 146-161, 2010.

PRZYBYLSKI, Edy. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

QUAGLIO, Paschoal. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar: uma proposta de ação. **Tese** (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo: UNESP/Marília, 1994.

_____. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2003, p. 49-57.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral. PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira. **Tese** (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.161f.

RAPHAEL, Hélia Sonia; QUAGLIO, Paschoal; MAIA, Graziela Zambão Abdian. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

RATINAUD, Pierre; MARCHAND, Pascal. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. In: **Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles** (835–844). Presented at the 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles. JADT, Liège, 2012

REA, Louis; PARKER, Richard. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

REINERT, Max. **ALCESTE, une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval**. Bulletin de méthodologiesociologique, Paris, v.28, 24-54, 1990.

REZENDE, Valéria Moreira; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Professores sob o olhar vigilante do estado: o sistema de recompensas e punições como estratégia de modelização da prática docente em Minas Gerais. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 140-149, fev. 2017.

RIBEIRO, Elidia Vicentina de Jesus. Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Sorocaba, 2018.143f.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago.2010.

RICOEUR, Paul. Travail et parole. In: **Histoire et vérité**. Paris: Seuil, 1955.

ROCHA, Augusto Patrício Lima. Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? Foro de Educación, España, vol. 10, n. 14, p. 207-223, maio/out. 2012.

RODRIGUES, Jobede Paiva; COQUEIRO, Wilma dos Santos. A representação da personagem feminina professora no romance de 30: uma leitura de São Bernardo. In: 2º **Encontro em Diálogos Literários: um olhar para a diversidade**, Campo Mourão, 2013, p. 94-100.

RODRÍGUEZ DE TORREALBA, Ángela. Hacia una visión prospectiva de la gerencia y supervisión educativa. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 23, n. 2, p. 447 – 461, ago. 2008.

ROLLA, Luíza Coelho de Souza. Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC/RS, 2006. 129 f.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMERO PÉREZ, Yrida Helena; OLIVAR LINARES, Rafael Jose. Modelo de supervisão andragógica para o processo tutorial. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 23, n. 3, p. 107-126, dez. 2008.

ROUGEMONT, Denis de. **Penser avec les mains**. Paris: Éditions Galimard, 1972.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Práticas Pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SANFELICE, José Luis. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão de ensino. **Revista APASE**, São Paulo, v. 9, p. 16-19, maio 2008.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 33, n. 19, set. 2008.

SANTOS, João Batista dos. A ação supervisora no contexto da Escola Aprendiz: por uma educação de qualidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Americana, 2013. 87f.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O papel da supervisão educacional no planejamento e desenvolvimento de currículo no quadro da nova LDB. **Revista Educação e Ensino-USF**, Bragança Paulista, v 2, p. 41- 65, jul./dez., 1997.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1907-1908), s.d. Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 5/11/2018.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1920-1921), s.d. Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 5/11/2018.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1922-1923), s.d. Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 5/11/2018.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1936-1937), s.d. Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 5/11/2018.

SÃO PAULO. **Codigo de instrucção publica. Província de São Paulo 1857.** Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 5/11/2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 34, de 16 de março de 1846.** Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1846.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 24, de 2 de junho de 1850.** Anno financeiro futuro do 1º de julho de 1850 a 30 de junho de 1851. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1850.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 54, de 15 de abril de 1868.** Regulamentada Instrução Publica da Província de São Paulo. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1868.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei Provincial n. 81, de 6 de abril de 1887.** Reforma da Instrução Publica do Estado. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1887.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892.** Reforma da Instrução Publica do Estado. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1892.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893.** Regulamento da Instrução Publica do Estado. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1893.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897.** Supprime o Conselho Superior de Instrução Publica e dá outras providencias. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1897.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898.** Regulamento para execução da Lei n. 520 de 26 de agosto de 1897. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1898.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920.** Reforma da Instrução Pública do Estado. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1920.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1921.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n.43.704, de 26 de agosto de 1964.** Dispõe sobre a criação do Grupo Escolar Experimental de Campinas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1964.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 47.371, de 15 de dezembro de 1966. Dispõe sobre o Regimento dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal.** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1966a.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 47.404, de 19 de dezembro de 1966. Aprova as Normas Regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal.** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1966b.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei n. 9.717, de 30 de janeiro de 1967.** Institui regimes especiais de trabalho, reajusta vencimentos dos cargos e carreiras que especifica, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1967.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974.** Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1974.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975.** Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1975.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 7.510, de 29 de janeiro de 1976.** Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1976.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar n. 201, de 9 de novembro de 1978.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 1978.

SÃO PAULO. Relatório de 1874, Dr. Francisco Aurélio. *Apud. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 27/XXIII, s.d.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em ação**: coord. Loyde Amália Faustini. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma *práxis* de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC/SP, v. 15, n.2, p. 429-454, abr./jun. 2017.

SAUL, Ana Maria. A formação permanente de educadores no contexto da educação popular: revisitando a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989- 1992). **VII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 11-19.

_____. 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**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.13-38.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005, p.1-29.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 3-27.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. *Ecco S*, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008b.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade**: diferentes olhares. ANPED – Sessão Especial 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.Br>. Acesso em: 03/11/05.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, Ilíada Pires da. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo – enfrentando algumas questões. s/l. s/d.

Disponível

em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/280.pdf>>.

Acesso em: 1/12/2013.

SILVA, João Batista Pires da. A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2012.269f.

SILVA, José Dujardis da. A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação: UNICAMP, 2010. 318p.

SILVA, NauraSyria Ferreira Corrêa da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos Cedes** – Supervisão educacional novos caminhos, n. 7, p. 6 – 17, 1989.

_____. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Supervisão escolar e política educacional. **Didática**, São Paulo, v. 15, n.9, 1979.

_____. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **A Escola Pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002, p. 223-233.

SILVA, José Dujardis da. A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Faculdade de Educação: UNICAMP, 2010. 318p.

SOUSA CASTRO, Cornélia Garrido de. Supervisão pedagógica e avaliação de docentes: imaginar, conhecer, reflectir, agir! **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 196-212, 2011.

SOUZA, Ana Inês (Org). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, Ana Maria de. As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no Programa São Paulo Faz Escola. **Dissertação** (Mestrado de Educação). Universidade Nove de Julho/UNINOVE, São Paulo, 2011. 158 f.

SOUZA ALVES, Ana Maria Lima de; GUEDES DUARTE, Elisa Aparecida Ferreira. Supervisor Escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. Centro Universitário de Patos de Minas. **Pergaminho**. n. 3, p. 1-22, nov. 2012.

SOUZA CASTRO, Cornélia Garrido de. Supervisão pedagógica e avaliação de docentes: imaginar, conhecer, reflectir, agir! **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid: España, vol. 4, n.2, p. 196-212, 2011.

STRECK, Danilo Romeu. **A educação para um novo contrato social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TACHINARDI, Vera Lúcia. O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - FEUSP, 2004.183 f.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**. [online], v. 40, n.1, p. 27-53, 2006.

TOSTES, Simone Correia. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 197-218, jan. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Orgs.), **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALE, José Misael Ferreira do. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. **Suplemento APASE**, São Paulo, 2000, p. 5-6.

VASCONCELOS CORREIA, José Alberto de Azevedo; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015.

VELOZ, Maria Cristina Triguero; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu (1999). Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 479-501, 1999.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. Rev.** [online], Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 [2006].

FONTES DOCUMENTAIS

Fontes do Arquivo do Centro de Referência em Educação - CRE Mario Covas:

Atividades da secretaria na gestão do Prof. Ataliba Nogueira. Tombo nº B0018103, 1965.

Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”. Tombo B0017361. Observação: no sistema consta Tombo 31414, 1967.

Atividades da secretaria na gestão do Prof. Ataliba Nogueira. Tombo nº B0018103, 1965.

Campo de atuação do assistente pedagógico. Tombo B0024290, s/d.

Documento de trabalho nº 1/83. Tombo B0023728, 1983.

Plano trienal 1977-1979. Tombo nº B0005259, 1977.

Plano trienal (1980-1982). Tombo 0005260, 1980.

Projeto de implantação da ação supervisora. Tombo B0014607, 1980.

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Tombo: B0014633, 1981/1982.

Treinamento para o pessoal técnico administrativo. Tombo B0023714, 1967.

Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira. Tombo B0033277, 1967.