

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Oriovaldo Rodrigues**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ENSINO**

**Taubaté - SP**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Oriovaldo Rodrigues**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL  
DO SUPERVISOR DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

**Taubaté – SP**

**2014**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo SIBi – Sistema Integrado  
de Bibliotecas / UNITAU - Biblioteca de Ciências Sociais e Letras**

Rodrigues, Oriovaldo

R696c            A constituição da identidade profissional do supervisor  
de ensino. / Oriovaldo Rodrigues - 2014.

177. : il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) –  
Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais  
e Letras, 2014

Orientador: Prof. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco,  
Departamento de Pedagogia.

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Oriovaldo Rodrigues**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL  
DO SUPERVISOR DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós- Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

**Para minha esposa Beatriz**

[...] Tão discreta e gentil que me afigura ao saudar,  
quando passa, a minha amada, que a língua não  
consegue dizer nada e a fitá-la, o olhar não se aventura.  
(Culto à Beatriz - Soneto de Dante, 1310-1314).

**ao meu filho Rodolfo**

[...] orgulho da minha vida

**a Maria Rodrigues (*in memoriam*)**

[...] O amo torna-se criado, quando teme aquela em  
quem manda. Paráfrase (Do latim, Publílio Siro).

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, a Professora Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, pelas orientações respeitadas e pelo comprometimento com a pesquisa.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Cristovam Alves e Profa. Dra. Eliza Maria Andrade Brisola, pelas análises, observações e sugestões enriquecedoras.

À amiga Cecília Puppio, muito obrigado, pelas discussões e contribuições com novos pontos de vista.

Aos colegas Supervisores, especialmente os que colaboraram com a pesquisa minha gratidão.

A luta contra a velha escola era justa , mas a reforma não era uma coisa simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o *complexo social* do qual os homens são expressão (GRAMSCI, 1969)

## RESUMO

A presente pesquisa analisa as configurações identitárias dos Supervisores de Ensino que atuam em três Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba: Diretoria de São José dos Campos, de Pindamonhangaba e de Guaratinguetá. Nesse contexto, emerge o entendimento da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo de que o Supervisor é fundamental para o implemento das Políticas Educacionais, no ambiente da Diretoria de Ensino e no âmbito da escola, para diagnosticar as necessidades de formação continuada e propor ações voltadas para a melhoria da prática docente. Em consonância com a necessidade de compreender e aprimorar as competências profissionais justifica a importância da pesquisa do contexto organizacional e das interações sócio-profissionais constitutivas da identidade dos Supervisores. A metodologia da pesquisa utiliza procedimentos para catalogar e analisar os indicadores dos termos de visita, registrados pelo Supervisor, entre 2009 e 2011. Com o propósito de analisar o conteúdo das entrevistas, os termos foram lidos e os indicadores significativos das narrativas foram indexados em torno de três categorias: subjetivo-biográfica – vinculadas às trajetórias profissionais; subjetivo-valorativa – adstritas à internalização dos valores e dos componentes técnicos; subjetivo-objetiva das condições de trabalho – consubstanciadas na conceituação das potencialidades e possibilidades da atuação profissional. O resultado da pesquisa aponta para a diversidade dos tipos de atuação dos Supervisores e indica que o trabalho administrativo é predominante nas práticas profissionais. Esclarece que a configuração identitária profissional ocorre em conformidade com o sentido que o sujeito atribui ao trabalho e a importância que dá às situações de tensão vividas no embate entre as potencialidades do agente e as condições estruturais de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Identidade Profissional. Condições de Trabalho.



## ABSTRACT

The present research analyzes the identity configurations of Teaching Supervisors, who act in three Departments of Education of Paraíba Valley in São José dos Campos, Pindamonhangaba e Guaratinguetá. In this context, the understanding of the State Board of Education of São Paulo arises, in which the Supervisor is fundamental for the implement of Educational Policies, in the environment of Department of Education and in the school ambit, to diagnose the needs of continuous education and to propose actions focused for the improvement of teaching practice. In consonance with the need for understanding and improvement of the professional competences, the importance of the research about the organizational context and of the social and professional interactions constitutive of the identity of Supervisors is justified. The methodology of the research uses some procedure to catalogue and analyse the indicators of the terms of visit, recorded by the Supervisor, between 2009 – 2011. To analyze the content of the interviews, the terms were read and the significant indicators of the narratives were indexed around three categories: subjective-biographical linked to professional careers; subjective- evaluative hosted by the internalization of values and technical components; subjective- objective of the conditions of work consubstantiated on the conceptualization of potentialities and possibilities of the professional performance. The result of the research shows the diversity of the kinds of performance of the Supervisors and indicates that the administrative work is predominant in professional practices. It explains that the professional identity configuration occurs according to the sense which the person attributes to the work and the importance which he gives to the situations of tension experienced during the clash between the potentialities of the agent and the structural conditions of work.

**Keywords:** Educational policies. Professional identity. Conditions of work.

## LISTA DE SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
ATPC	- Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
EAD	- Ensino a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GDAE	- Gestão Dinâmica de Administração Escolar
HTPC	- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
SARESP	- Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/SP	- Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Organograma da Secretaria da Educação até o ano de 1974 .....	35
Figura 2 - Modelo de Identidade no Trabalho.....	61
Figura 3 - Foco no Acompanhamento dos Resultados Educacionais .....	89
Figura 4 - Predominância das orientações referentes ao SARESP .....	91
Figura 5 - Orientações e Acompanhamento dos Conselhos de Classe .....	93
Figura 6 - Foco na Fiscalização da Vida Escolar .....	94
Figura 7 - Ênfase na participação em HTPC e na Fiscalização .....	95
Figura 8 - Orientação em HTPC com Ênfase na Formação Docente.....	96
Figura 9 - Fiscalização e Orientação Pedagógica.....	97
Figura 10 - Supervisão com foco nos Resultados Educacionais.....	98
Figura 11 - Acompanhamento de HTPC, Fiscalização e Controle Patrimonial .....	100
Figura 12 - Ação do Supervisor em busca da eficácia pedagógica.....	101
Figura 13 - Ênfase na Participação das HTPC.....	102
Figura 14 - Supervisão e formação continuada nas HTPC .....	103
Figura 15 - A Supervisão e a Orientação Pedagógica .....	104
Figura 16 - A Dimensão da Fiscalização da Vida Escolar .....	105
Figura 17 - A dimensão Mediadora na Fiscalização da Vida Escolar.....	106
Figura 18 - Certificação e Fiscalização da Vida Escolar .....	108
Figura 19 - Fiscalização da Vida Escolar e Acompanhamento de HTPC.....	110
Figura 20 - Fiscalização e Controle de Prontuários de Alunos Concluintes .....	111
Quadro 1 - Características da População/Amostra .....	81
Quadro 2 - Formação Profissional do Supervisor de Ensino.....	81
Quadro 3 - Experiência Profissional dos Supervisores de Ensino.....	82

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1.1 Problema	12
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	13
1.3 Delimitação do Estudo	13
1.4 Justificativa	15
1.5 Organização do Trabalho	16
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>18</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	18
2.1.1 A Criação das Inspetorias de Ensino	29
2.1.2 Mudança de Paradigma da Supervisão de Ensino	36
2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A SUPERVISÃO DE ENSINO	41
2.2.1 Perspectivas de Atuação do Supervisor	45
2.3 IDENTIDADE E CONTEMPORANEIDADE	51
2.3.1 Socialização Profissional e Construção da Identidade	57
<b>3 MÉTODO</b>	<b>78</b>
3.1 Tipo de Pesquisa	78
3.2 Campo de Pesquisa	79
3.3 População/Amostra	79
3.4 Características da População/ Amostra	80
3.5 Instrumentos de Coleta de Dados	82
3.6 Procedimentos para Coleta de Dados	83
3.7 Procedimentos para Análise dos Dados	84
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>87</b>
4.1 A DINÂMICA DA AÇÃO SUPERVISORA NOS TERMOS DE VISITA	87
4.2 CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA SUPERVISÃO	114
4.2.1 Trajetórias Profissionais	114
4.2.2 Interação Socioprofissional no Grupo de Supervisores	117
4.2.3 Condições de Trabalho do Supervisor	126
4.2.4 O Olhar do Outro e o Olhar sobre Si no Trabalho	141
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>154</b>

ANEXO A - DECLARAÇÃO DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	165
ANEXO B - PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA	166
APÊNDICE I - MODELO DO TERMO DE VISITA E ACOMPANHAMENTO	167
APÊNDICE II – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO	168
APÊNDICE III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	169
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
APÊNDICE V - MODELO CONSOLIDADO INDICADORES TERMOS DE VISITA	173
APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	174

## 1 INTRODUÇÃO

A legislação sobre as competências e atribuições do Supervisor de Ensino vista pela perspectiva da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP entende que, no implemento das políticas públicas, cabe ao Supervisor de Ensino o acompanhamento e orientação das escolas e a fiscalização da legalidade dos atos dos profissionais que atuam nas unidades escolares.

Nas normatizações da SEE/SP, o Supervisor de Ensino aparece como educador e cogestor das escolas, devendo compartilhar responsabilidades na implementação do planejamento integrado da gestão escolar, de forma a consolidar propostas pedagógicas eficazes, visando à melhoria dos resultados da aprendizagem (SEE/SP, 2011).

Consoante às normas da SEE/SP, constata-se a existência do uso de conceitos, tais como supervisão e monitoramento, supervisão pedagógica, supervisão fiscalizadora, supervisão administrativa, além do uso de expressões referentes às atribuições do Supervisor no assessoramento e acompanhamento dos processos educacionais na rede de ensino.

Na atualidade, mais que em outras épocas, decorrente das demandas sociais por uma educação de qualidade, exige-se dos Supervisores a atitude de pesquisador, visto que se pressupõe que devem ser capazes de renovar continuamente seus conhecimentos, para desempenhar o papel de gestor de políticas educacionais no âmbito do sistema educacional.

Nesse contexto emerge a disposição para pesquisar a constituição identitária dos sujeitos que atuam na supervisão. Essa pesquisa possibilitou a realização do desejo de analisar, com certo distanciamento, as falas dos sujeitos em relação às condições de trabalho. Nesse sentido, afirma-se que a necessidade de conhecer o campo de trabalho do Supervisor impulsionou a busca de novos olhares sobre o cotidiano da supervisão e motivou a análise das relações sociais que influenciam a configuração das identidades desses profissionais.

Dentre os fatores que estimularam a execução da presente pesquisa estão a possibilidade de realização de entrevistas com os agentes da supervisão e o fato de não termos encontrado Dissertações que analisem a constituição da identidade

profissional do Supervisor, tampouco que utilizem os registros nos termos de visita<sup>1</sup>. E, ainda, a constatação de que existem "continuidades" e rupturas nas políticas referentes à supervisão fez emergir questionamentos sobre o "futuro" da profissão e as possibilidades de construção de identidades profissionais convergentes com os interesses sociais majoritários. Diante do cenário descrito, considerou-se a importância da pesquisa como portadora potencial de reflexões que possibilitem a atualização dos discursos e das práticas profissionais. Nesse sentido, a pesquisa analisa os contextos sócio-históricos e as perspectivas de constituição identitária profissional dos Supervisores de Ensino, por meio da análise dos Termos de Visita e da entrevista semiestruturada destes profissionais.

A análise do conteúdo das entrevistas dos Supervisores de Ensino, embasada teoricamente em Bardin (2011), deu suporte aos procedimentos metodológicos para investigação das configurações identitárias profissionais dos Supervisores de Ensino.

Os procedimentos metodológicos norteadores da análise dos conteúdos das entrevistas com os Supervisores seguiram um roteiro previamente elaborado que possibilitou elencar uma multiplicidade de dados, em torno dos quais emergiram os múltiplos significados das falas dos Supervisores.

O suporte teórico advindo da sociologia contribuiu para este estudo no que tange ao uso que faz do conceito de modernidade proposto por Giddens (1991) e Bauman (2001) mais especificamente o conceito de globalização, que permite entender o contexto econômico, social e cultural na atualidade, no qual se efetiva o trabalho do Supervisor de Ensino.

Ao investigar as configurações identitárias dos Supervisores de Ensino, que trabalham em três Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba: São José dos Campos, Pindamonhangaba e Guaratinguetá, utilizam-se dos conceitos basilares hauridos na revisão da literatura, os quais serviram de suporte teórico para a delimitação do recorte histórico referente à gênese da supervisão de ensino. Tal recorte histórico justifica-se em razão de uma abordagem dedutiva, feita a partir do contexto de criação da supervisão de ensino. Importa ressaltar que a fonte de onde se extraíram os fundamentos teóricos e procedimentais para o trabalho hermenêutico da

---

<sup>1</sup> Os termos de visita são documentos oficiais cujos registros são orientações feitas pelo Supervisor ao Diretor e aos demais profissionais da Unidade Escolar.

pesquisa é referenciada nos pressupostos teóricos da análise de conteúdos de Bardin (2007).

A investigação acerca do tema inicia-se pela composição de um recorte histórico em que se identificam elementos significativos referentes às atribuições profissionais do Supervisor e à criação das Diretorias de Ensino.

Dentre as contribuições da investigação sobre o referencial teórico desta pesquisa, destacam-se as Dissertações de Sàez (2008) e Barbosa (2008) e os artigos científicos de Paulo (2008) e Leal e Henning (2010), nos quais se analisa o trabalho do Supervisor de Ensino, a organização administrativo-burocrática da instrução pública a partir do ano de 1910.

A relevância deste estudo poderá ser avaliada em função da contribuição que deixar aos profissionais que atuam na educação, para que possam ampliar e aprofundar a investigação sobre a potencialidade do trabalho na supervisão de ensino.

Ao término da presente pesquisa, espera-se contribuir para a análise sobre a constituição da identidade do Supervisor, na perspectiva da possibilidade de superação dos fatores limitadores da atuação profissional e da possibilidade de emancipação do ser humano, por meio do trabalho.

## **1.1 Problema**

Tendo em vista a complexidade do fenômeno referente à socialização e à construção das identidades sociais e profissionais observado nas últimas décadas, busca-se entender a realidade em que os Supervisores de Ensino experienciam o processo de construção de suas identidades profissionais, procurando seus elementos constitutivos neste mesmo processo. Assim, a pergunta de pesquisa que se apresenta é: Como são constituídas as formas identitárias dos Supervisores de Ensino em sua prática profissional e social?



## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Conhecer e analisar as identidades profissionais dos Supervisores de Ensino e a sua atuação profissional.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar as configurações identitárias da supervisão por meio da análise dos documentos oficiais e dos Termos de Visita elaborados pelos Supervisores de Ensino;
- Compreender e refletir sobre a influência que as políticas públicas educacionais exercem sobre as competências profissionais do Supervisor de Ensino;
- Descrever as atribuições profissionais do Supervisor de Ensino.

## **1.3 Delimitação do Estudo**

Esta pesquisa sobre a configuração identitária profissional do Supervisor de Ensino na atualidade foi realizada com seis Supervisores de Ensino que trabalham em três Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba – São Paulo.

Os sujeitos desta pesquisa são profissionais que possuem experiências profissionais distintas, quanto ao tempo de serviço, à formação inicial e à trajetória profissional.

Os Termos de Visita analisados foram elaborados, entre os anos de 2009 e 2011. Os registros dos Termos de Visita versam sobre a atuação dos seis Supervisores, que atuam em 3 (três) Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba.

O estudo sobre o processo de configuração das identidades profissionais baseiam-se na análise dos Termos de Visita e das entrevistas, referentes aos 6 Supervisores, que atuam em 3 Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba - São Paulo.

A presente pesquisa delimitou os anos entre 2009-2011 para o estudo da identidade profissional do Supervisor, tal delimitação, relaciona-se às mudanças que

ocorreram no quadro de profissionais, com o ingresso de novos Supervisores, aos cargos vagos. No período delimitado, ocorreu o ingresso ao cargo, de aproximadamente 1500 Supervisores de Ensino.

A análise histórica da reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é retomada, por meio da análise dos Decretos nº 1.883 de 6 de junho de 1910, que cria a Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista, Decreto nº 17.698 de 26 de novembro de 1947, que consolidação das Leis e das Normas do Ensino, Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976, que reorganiza a Secretaria do Estado da Educação.

Outros documentos importantes delimitam a análise legal organizacional, reguladoras do trabalho dos Supervisores, dentre esses, destacam-se a Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997, que institui o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. A Resolução SE nº 69/2009, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Por fim, o Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011, que promoveu a reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, decorridos 35 anos desde a última reforma organizacional.

Além da análise feita por meio dos documentos legais, a pesquisa está delimitada pelo referencial bibliográfico, referente trabalho do Supervisor de Ensino, suas atribuições, competências e perspectivas profissionais, do quais, levantam-se os conceitos basilares, que dão suporte as análises feitas, para atender os objetivos desse estudo. Dentre os referenciais, destacam-se autores do campo de pesquisa da Sociologia, da História, da Administração, da Educação e da Supervisão de Ensino.

Do campo de pesquisa da sociologia destacam-se: Bauman (2001), Berger e Luckmann (2011), Bourdieu (1992, 2003, 2014), Castells (2003), Dubar (2005, 2009), Giddens (1991, 1997), Habermas (2010, 2012), Hall (2005), Harvey (2010), Sainsaulieu (1997). Da História da Educação são relevantes as contribuições teóricas de: Beisiegel (1995), Buffa e Nosella (1997), Frigotto (2001), Romanelli (1998), Werebe (1997). Do campo de pesquisa da Psicologia Social emergem os estudos de Erikson (1998) e Dejours (2012) que possibilitaram o enriquecimento das análises do processo de constituição das identidades dos Supervisores

entrevistados e contribuíram para a interpretação da forma de pensar, agir e sentir desses profissionais.

As contribuições teóricas do campo de produção de conhecimento sobre a Administração foram valiosas especialmente os aportes de: Lück (2000, 2009), Paro (1997; 2010). A literatura sobre a Educação permitiu expansão dos limites das reflexões e possibilitou o preenchimento das lacunas teóricas, onde as demais referências são insuficientes, para a abordagem da complexidade da ação educativa subjacente em todos os capítulos dessa dissertação. Dentre os contributos valiosos dessa literatura, destacam-se: Apple (2001), Arroyo (1982), Delors (2001), Enguita (2001), Gentili (2001), Schön (2000), Fazenda (2009). No mesmo plano, destacam-se as pesquisas dos autores que tratam do tema Supervisão de Ensino: Alarcão (1996), Barbosa (2008), Ferreira (2007), Formosinho (2002), Leal e Henning (2010), Sàez (2008), Silva Júnior (1984).

Destaca-se, por fim, a contribuição dos estudos sobre os procedimentos da análise de conteúdos de Bardin (2011), sem os quais seria impossível a estruturação lógica do método da pesquisa, que embasa o trabalho científico, do qual emergiram os resultados da análise dos processos constitutivos da identidade dos Supervisores e os elementos significativos da trajetória profissional, aspectos relacionais socioprofissionais e condições de trabalho na Supervisão.

#### **1.4 Justificativa**

O tema em estudo foi escolhido por sua atualidade e relevância na disseminação de conhecimentos, não só sobre as políticas educacionais e o trabalho dos profissionais da educação, em especial do Supervisor de Ensino, como também pela possibilidade de se conhecer mais sobre o contexto e a estrutura organizacional de ensino e suas implicações na prática profissional.

Esta pesquisa justifica-se por se constatar que, embora exista uma grande variedade de estudos sobre o papel do Supervisor de Ensino, poucos são os trabalhos que investigam a construção da identidade profissional do Supervisor de Ensino sob a perspectiva de suas práticas profissionais.

Considerando o fato de que a reflexividade tornou-se um imperativo na atualidade, a investigação proposta neste trabalho justifica-se principalmente por

visar contribuir para o preenchimento das lacunas existentes nos estudos acadêmicos sobre o tema vinculado ao trabalho do Supervisor de Ensino e às perspectivas de sua atuação.

Em termos sociais, exige-se do Supervisor a reflexão contínua sobre a própria prática profissional e a sistematização do conhecimento produzido nos contextos de socialização das Diretorias de Ensino.

Perante a necessidade de desenvolver as competências da aprendizagem autônoma do pesquisador nesta Dissertação, busca-se conhecer o próprio campo de atuação profissional; emerge daí a importância desse trabalho para quem realiza a pesquisa, ou seja, aquele que decidiu investigar as identidades e as perspectivas de atuação profissional dos Supervisores de Ensino.

## **1.5 Organização do Trabalho**

A presente Dissertação está organizada em cinco partes.

A primeira seção constitui-se da Introdução. Nela se apresenta um panorama do trabalho, vinculando o tema pesquisado ao referencial teórico que dá suporte ao estudo; apresentam-se também o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos da pesquisa, além da Metodologia a ser empregada. Na Delimitação do Estudo, justificam-se a escolha dos sujeitos e o campo de pesquisa em que foram obtidos os dados indicadores do trabalho do Supervisor de Ensino.

A segunda seção traz a revisão bibliográfica dividida em três subseções. A primeira subseção apresenta a história das Políticas Educacionais no Brasil descrevendo, por meio de recortes históricos, desde o período colonial (1549) até os anos iniciais do século XXI, bem como o processo de “Criação das Inspetorias de Ensino” na organização das estruturas administrativas promovidas pelo Decreto nº 1883, de 6 de junho de 1910. Analisa-se a “Mudança de Paradigma da Supervisão de Ensino”, vinculando a análise ao disposto na Lei Federal 7.044/82, que revogou a LDB nº 5692/71, e aos contributos dos estudos encetados por Machado (2003), Ferreira (2007). Apresenta-se o panorama atual dos estudos sobre a supervisão de ensino, considerando diversos trabalhos de pesquisa elaborados com diferentes metodologias, destacam-se as obras de Sàez (2008), Barbosa (2008), Leal e

Henning (2010). Discutem-se os posicionamentos teóricos de Nogueira (2001), sobre a importância da política na constituição da sociedade.

Ainda na segunda seção, investiga-se a constituição das identidades e descreve-se o contexto da modernidade, com base nos posicionamentos teóricos de Bauman (2001) e Giddens (1991); nesse cenário discutem-se os processos constitutivos das identidades socioprofissionais, tomando por base as pesquisas feitas por Dubar (2005; 2009), Erikson (1998), Sainsaulieu (1997), Bourdieu (1992; 2003; 2014), Habermas (2010; 2012), Dejours (2012).

Já na terceira seção, apresenta-se o Método de Pesquisa, justifica-se os critérios de escolha do Campo de Pesquisa e População, descreve-se as Características da População, os Instrumentos de Coleta de Dados, os Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.

Na quarta seção apresentam-se os Resultados e Discussões dos dados coletados nos Termos de Vista e nas entrevistas com os Supervisores de Ensino.

Na quinta seção encontram-se as Considerações Finais sobre os resultados da pesquisa.

Por fim, apresentam-se os Anexos e Apêndices.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A administração da educação no Brasil, no início do período colonial, esteve a cargo da Companhia de Jesus, que fundamentava a inspeção na *Ratio Studiorum* (1599)<sup>2</sup>, cujo princípio caracterizava-se pela imposição da disciplina, o método de repetição e a abundância de exercícios. Os jesuítas praticamente monopolizaram a educação no Brasil Colônia, porém esta ordem religiosa dedicou-se mais à catequização dos indígenas, reservando a instrução, principalmente, para os filhos dos colonizadores (WEREBE, 1997).

Segundo Werebe (1997) no governo de Marquês de Pombal, século XVIII, as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as Colônias foram suprimidas pelo alvará de 28 de junho de 1759, de modo que o governo criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica; cada aula régia era autônoma e isolada com professor único e uma não se articulava com as outras.

Portugal instituiu o “subsídio literário”, em 1772, o qual consistia em taxaçoão ou imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre, com o objetivo de melhorar a implementação da educação no império, mas o fracasso da medida adotada, devido à cobrança irregular dos impostos, explica a situação de penúria educacional no Brasil Colonial (ROMANELLI, 1998).

A Revolução Constitucionalista de 1820, em Portugal, instituiu o método Lancaster - Método de Ensino Mútuo Monitorial em que os alunos atuavam como monitores de ensino, devido à falta de professores, fato significativo que demonstra a precariedade da educação na Metrópole.

---

<sup>2</sup> RATIO STUDIORUM: Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011).

Diante da análise feita, constata-se, que após a proclamação da independência do Brasil e a promulgação da Constituição em 1824, não houve avanço político, nem mudanças significativas, das estruturas educacionais, que continuaram praticamente inexistentes, para a maioria da população. Nem mesmo houve desde a proclamação da independência avanço nas discussões, a respeito da importância da educação popular, somente em 1920, surgiu um “[...] movimento pela renovação educacional e um grupo de intelectuais brasileiros criou, em 1924, a Associação Brasileira de Educadores (ABE), que se constituía de um fórum de debates livres e altamente qualificado” (BUFFA; NOSELLA, 1997, p.61).

Segundo Buffa e Nosella (1997, p.62), os intelectuais da ABE foram influenciados pelas ideias de Dewey e possuíam uma crença comum de que o desenvolvimento industrial da sociedade brasileira traria substantiva democratização econômica à semelhança da sociedade norte-americana.

Com a Revolução de 1930, iniciou-se o governo de Getúlio Vargas, quando as lutas ideológicas em torno da educação entraram em ebulição: foram criados o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional da Educação. Nesse período, o então ministro da educação Francisco Campos efetuou uma série de reformas no decorrer dos anos 1931 e 1932. Dentre elas, destacou-se a criação da função de Inspetor Escolar e de um sistema de Inspeção, caracterizado por um sistema legalista de extrema rigidez (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2000).

Em 1932, os educadores membros da ABE forjaram um documento que objetivava a Reconstrução Nacional - “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, teve um papel fundamental na história da educação brasileira, fazendo os intelectuais reformadores entenderem que a instrução do povo era indispensável ao desenvolvimento do país.

Visando a corrigir as deficiências do sistema educacional que causaram dicotomia entre os diversos graus de ensino (LABEGALINI, 2009), o qual se caracterizava pela falta de continuidade e articulação do ensino, o Plano de reconstrução educacional, assinado pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, previa as mudanças necessárias para que a Educação fosse adaptada às necessidades das classes sociais. Os educadores que participavam do Movimento de Renovação Educacional queriam uma instituição escolar presente no meio social, articulando-se com outras instituições sociais. Nesse contexto histórico,

a inquietação social estimulou debates sobre os problemas da Educação no Brasil (LABEGALINI, 2009).

No campo dos ideais educacionais, o Manifesto dos Pioneiros propôs o ensino laico e crítico em relação ao caráter elitista da educação tradicional, tratando, portanto, a educação como problema social, mas, segundo Buffa e Nosella (1997, p. 65), apresentava sérias limitações:

[...] existia entre os educadores um pressuposto generalizado de que o desenvolvimento econômico apoiado na nascente industrialização levaria, fatalmente, a uma crescente democracia econômica, suporte necessário às propostas educacionais renovadoras.

Ainda que o movimento dos Pioneiros da Educação tenha sido progressista, sob alguns aspectos, emerge, do posicionamento do autor supracitado, o seu caráter ingênuo, já que as medidas práticas para a reforma educacional não foram adotadas com a mesma velocidade com que foi idealizada, ou seja, não foram previstos os montantes de recursos financeiros necessários para garantir a reforma da educação.

Percebe-se, no Manifesto dos Pioneiros, boa dosagem de otimismo e confiança nos poderes da educação, mas esse movimento renovador não analisou, com a profundidade necessária, que era imprescindível uma profunda mudança em toda estrutura econômica e social para dar suporte às mudanças necessárias no sistema educacional da época.

Segundo Aranha (2006), se as Leis criadas, naquele momento da história, despertavam otimismo, os fatos evidenciavam a precariedade da formação dos professores e a distância existente entre a escola e a maior parte da população do Brasil.

O Manifesto previa o dever do Estado e reivindicava a laicidade do ensino público e a gratuidade, mas não aprofundava a análise a ponto de que haveria necessidade de uma grande reforma social que é limitada pela estrutura não igualitária da sociedade de classes (BEISIEGEL, 1995).

Tais limites poderiam ser flexibilizados e a expansão do direito à educação poderia ser ampliada mediante práticas democratizadoras, mas o que se constata pelo estudo da história do Brasil é que a democracia teve poucos anos de existência no século XX, portanto, o direito de todos à educação não foi garantido pelo Estado,



embora o Plano de reconstrução educacional proposto pelo Manifesto dos Pioneiros tenha mobilizado a participação de inúmeros intelectuais.

O manifesto dos Pioneiros assinalava que a escola secundária tradicional formava os redutos dos interesses de classe. Nesse sentido, pode-se afirmar que, por trás dos debates sobre a educação, havia a temática da desigualdade social, ainda que latente. Sob essa perspectiva de análise, o Manifesto dos Pioneiros traçou diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil e deve ser compreendido pela perspectiva dialética entre a necessidade de expansão da oferta da educação e o modelo econômico, que passava por mudanças desde a Segunda Guerra Mundial, como se comprova a seguir com Romanelli (1998, p.155):

Até esta altura não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão de obra especializada, mediante a importação de técnicos. O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: por um lado, ter de satisfazer a necessidade de consumo da população com produtos de fabricação nacional (substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão de obra qualificada.

A política educacional do governo Vargas, promulgada em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Secundário mediante o Decreto-Lei n.º 4244, consagrava a diferença da educação entre homens e mulheres, como se constata na orientação metodológica dos programas escolares, tendo em vista o que o referido Decreto-Lei denominou de programas educativos que tinham em mira “[...] a natureza da personalidade feminina e bem assim a natureza da mulher dentro do lar” (DECRETO-LEI n.º 4244/1942).

O artigo 24 do Decreto-Lei enunciava a maior preocupação com a formação de jovens patriotas, prevendo que,

[...] a execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (BRASIL, 1942).

Na verdade, o quadro de objetivos e finalidades do ensino secundário oficialmente proposto nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático (ROMANELLI, 1998, p.157).

Segundo Aranha (2006), apesar dos avanços, houve um total descaso com a educação fundamental, o que impediu a expansão da escolarização do ensino secundário, ou seja, o ensino secundário permaneceu ao alcance da classe média, constituindo-se no ramo nobre do ensino, mas distante das classes populares.

A promulgação da Constituição de 1946 inaugurou uma nova etapa na luta em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4024/61, o país retornava ao estado de direito, e muitos educadores participaram dos debates em defesa da expansão da escolarização para as massas.

Após a promulgação da Constituição, inaugurou-se um intenso debate político ideológico em torno da educação, colocando de um lado os reformadores que desejavam a expansão dos direitos da educação às camadas populares sob a responsabilidade e o controle do Estado e, do outro lado, os setores ligados aos interesses da Igreja Católica.

[...] De forma muito contundente, percebe-se, principalmente no período de 1946 a 1961, um grande embate político-ideológico acirrado de um lado por educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas, os chamados reformadores e, do outro encabeçado pela Igreja e a iniciativa privada leiga. Os privatistas entendiam a intervenção do Estado na educação como uma ação nociva, já que o levava ao monopólio, comprometendo a liberdade de ensino e os princípios do ensino católico (OLIVEIRA *et al.*,[ s.d ).

O reinício das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional foi suscitado pelo projeto das Diretrizes e Bases, como se comprova com Romanelli (1998, p.175):

[...] Em síntese, este era o aspecto central do problema: a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis na linha de competição com a educação particular. Cabia, portanto a iniciativa privada opor-se ao ensino oficial.

Tal afirmativa permite inferir que a organização da educação no Brasil permaneceu atrasada no que tange à expansão da oferta de ensino para a maioria das classes populares devido aos interesses de grupos econômicos que permaneciam atrelados à economia dos países capitalistas desenvolvidos.

O golpe militar ocorrido no ano de 1964 promoveu profundas mudanças na vida da sociedade brasileira e na economia, mas apesar do crescimento econômico, não alterou a situação da profunda desigualdade social no Brasil.

Nesse contexto histórico, celebrou-se a assinatura de uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados Acordos MEC- USAID, que objetivavam a reforma do sistema educacional brasileiro. Segundo Aranha (2006, p. 316), esses acordos promoveram “[...] uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina”.

A estratégia de ajuda da Agência norte-americana, para o Desenvolvimento dos países subdesenvolvidos com os quais estabeleceu contrato, focava primeiramente o problema em seus aspectos quantitativos. Então, as soluções propostas por estes organismos internacionais defendiam, quase sempre, a maior eficiência da rede de ensino, com a menor aplicação de recursos possíveis.

Nesse cenário descrito acima pelos estudiosos supracitados, destaca-se a preocupação do governo em capitalizar, ou seja, promover o crescimento econômico sem se preocupar com a criação de políticas de combate à desigualdade social. Assim, embora tenha havido expansão da oferta de vagas nas escolas, isso não foi suficiente para conter a crise educacional, e o resultado disso foi a explosão da contestação estudantil.

Neste contexto, as medidas de contenção dos protestos tornaram-se a única via de controle social do governo militar, o que ocorreu com a promulgação do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, que retirou do cidadão brasileiro todas as garantias individuais e concedeu ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo.

A Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971, configurou-se como uma reforma de ensino e fixou as mudanças na estrutura, ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos. Entre as mudanças promovidas por essa lei, encontram-se as seguintes inovações:

[...] a extensão da obrigatoriedade escolar; a eliminação da parte do esquema seletivo das escolas, a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas; a profissionalização, em nível médio; a cooperação das empresas na educação a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior (BRASIL, 1971).

A lei n.º 5692/71, cujo objetivo era adequar o modelo de instituição escolar ao modelo de expansão econômica, reorganizou o colegial, atual ensino médio visando a desviar a demanda social de educação superior e lançar no mercado de trabalho parte da população em idade escolar.

É possível interpretar que tais reformas atenderam às exigências dos capitalistas, os quais tiveram grande influência nas decisões que nortearam a organização do sistema escolar no Brasil, e que a reorganização do ensino promovida pela lei nº 5692/71 contribuiu decisivamente para que se mantivesse o dualismo do sistema de ensino, configurado pelo direcionamento que se dava aos alunos das classes populares lançados no mercado de trabalho e aos alunos da classe média que tinham a oportunidade de prosseguir os estudos em nível superior.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, persiste o dualismo nas trajetórias da formação escolar dos filhos da classe média e dos filhos das classes sociais menos favorecidas economicamente. A Lei 5692/71 promoveu a existência de dois modelos de currículo: um que conduz à escolarização para a continuidade de estudos em nível superior e outro modelo que, embora permita a continuidade dos alunos no superior, prepara os alunos dos cursos técnicos com carga horária inferior em disciplinas do núcleo comum. Os alunos formados com carga horária menor eram preparados para formar o exército de reserva, que atenderia aos interesses dos proprietários dos meios de produção. Na prática, a formação com menor carga horária quase impossibilitava os alunos frequentar os cursos técnicos e competir pelas vagas nos vestibulares.

Com o fim do regime militar (1985), as discussões sobre questões educacionais perderam o sentido pedagógico e assumiram caráter político. Com isso, o debate sobre o direito à educação básica no Brasil foi intensificado a partir da promulgação da Emenda Constitucional 14/96 (CASTRO, 1998, p.69), e o tema da distorção verificada na distribuição de recursos entre os diversos níveis da Educação tornou-se mais claro para uma parcela maior da população.

Nesse contexto histórico, aconteceram os debates da Constituinte de 88. Desses debates, participaram as associações de classe contribuindo para a elaboração de um anteprojeto para a tramitação no Congresso.

Os debates sobre a nova LDBEN continuaram nos anos seguintes, sofrendo modificações, sendo o Projeto Substitutivo de Darcy Ribeiro aprovado em fevereiro de 1996 – Lei Federal nº 9394/96.

Segundo Cury, Horta e Brito (1997), o projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborado sob o impacto participativo da Constituinte de 1987/1988. Pode-se, assim, dizer que esta lei, ao invés de outros dispositivos legais sobre a educação no passado, abriu um campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte dos sujeitos interessados. A política de liberação de recursos financeiros para a Educação passou a ter regras claras no que tange à responsabilização dos gestores dos sistemas de ensino visto que o atraso na liberação dos recursos financeiros, que devem ser destinados à educação, acarreta a responsabilização civil e criminal das autoridades competentes, conforme § 6º da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Pode-se inferir, pela expansão da oferta de vagas e da permanência dos alunos na escola, que o sistema de ensino começou a se democratizar, contudo é preciso dizer que os gestores das escolas têm dificuldade para administrar com os poucos recursos que lhes são destinados, pois os investimentos *per capita* (por aluno) são baixos e há lentidão dos órgãos superiores da educação na liberação das verbas para financiar os projetos elaborados pelos docentes.

Consoante aos posicionamentos teóricos citados Paro (1997) concebe a educação a partir da apropriação do saber historicamente construído. Desse princípio, deduz-se que o aprendizado da administração da escola democrática pressupõe que haja recursos financeiros e que a escola tenha maior autonomia para utilizá-los.

Nesse sentido, a qualidade da administração está, pois, relacionada à construção de uma trajetória em que planejamento e execução sejam pensados com a intencionalidade de promover a autonomia e a democracia, no entanto, o grau de centralização e o controle burocrático impostos aos gestores atendem muito mais aos interesses do Estado do que às necessidades da escola, sendo inconcebível não existirem alternativas para um modelo burocrático e ineficiente (PARO, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê valorização dos profissionais da educação, mas o que se vê são salários aviltados, o desemprego estrutural e conjuntural entre docentes, assim solapando a motivação docente.

Em sintonia com os posicionamentos teóricos supracitados, emerge a reflexão feita por Gentili (1998, p.34) chamando a atenção para a continuidade da exclusão dos alunos oriundos das classes sociais que vivem com poucos recursos:

Uma intensificação dos mecanismos históricos de segmentação e dualização dos sistemas educacionais que se verifica: um mais reduzido acesso dos setores populares urbanos e rurais ao sistema, num estancamento ou piora dos índices de transição entre o subsistema primário e secundário (para os meninos e meninas de setores populares é cada vez mais difícil superar a barreira do nível ao qual conseguem ascender); na manutenção ou no brutal aumento das taxas de inércia e retenção do sistema; e na persistência do analfabetismo estrutural em que se encontra submersos amplos setores sociais.

De modo diferente ao que anuncia o neoliberalismo, mesmo com os avanços na oferta de vagas e a aprovação da Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - (FUNDEB) – Lei nº 11494/07 persistem problemas relativos à qualidade da educação.

Os diretores de escola, Supervisores, entidades de classe não são ouvidos quando as mudanças nas legislações ocorrem. Os governos planejam novos rumos para a Educação sem a participação da sociedade, como diz Gentili (1998, p.66):

A comunidade educacional é convocada a participar, espera-se que concorde de forma cega com os parâmetros ou conteúdos básicos de um milagroso currículo nacional, previamente definido por comissões de especialistas locais ou estrangeiros [...] Ela é 'convidada' a se submeter docemente às provas de avaliação, cujo objetivo é quantificar (objetivos do SARESP / ENEM) a qualidade e o rendimento do sistema e seus agentes, hierarquizando instituições e pessoas. A participação da comunidade escolar só é promovida quando legitima os sistemas de prêmios e castigos destinados a injetar competitividade na rede educacional; quando a modernização periférica é imposta às escolas.

Analisando esse cenário Apple (2001); Gentili (1998, 2001); Enguita, (2001) e Frigotto (2001) afirmam que em diversos países do mundo, a agenda dos partidos conservadores expandiram-se, principalmente a partir da década de 80 e 90. Com ações diferentes, os grupos de governos de direita aprovaram leis, que propõem políticas sociais limitadas, que excluem mulheres, negros e aqueles que de alguma forma já se encontram às margens do sistema econômico, político e cultural.

Segundo Apple (2001, p. 182) ocorre uma ascensão neoconservadora nos Estados Unidos, mas o conceito de conservadorismo, segundo o autor é enganador, pois estão sendo feitas modificações nas estruturas dos Estados "[...] pois com a ascensão da direita, em muitos países, estamos testemunhando um projeto mais ativo. A política neoconservadora agora é muito mais uma política de modificação".

A análise feita pelo autor mencionado, destaca que as políticas educacionais implementadas, com o apoio de empresários e Banco Mundial estabelecem "[...] programas de "escolha" tais como planos de bônus (voucher) e créditos fiscais para fazer com que a escola funcione inteiramente como a idealizada de livre mercado" (APPLE, 2001, p. 184).

Os posicionamentos de Gentili (2001) amplia o foco da análise pelo autor anterior, chamando a atenção para o que tem ocorrido na América Latina, a partir da década de 90, ou seja cooptação intelectual pelas agências que visam promover a privatização do ensino e o corte dos investimentos na área da educação, para tanto,

[...] as agências de financiamento internacional e os novos governos (estes sim já de perfil claramente neoliberal e neoconservador) começam a projetar uma política de sujeição cooptativa (mais ou menos explícita, segundo o caso) dos intelectuais que, ou ainda se reivindicavam dentro do paradigma crítico, ou haviam aderido honestamente às políticas social-democratas (GENTILI, 2001, 125).

As análises feitas sobre a expansão do ideário neoliberal é tomada por Enguita (2001) sob a perspectiva, dos efeitos de políticas educacionais, que visam a retirada da responsabilidade do Estado, sobre questões referentes à educação, para o autor, se hoje em dia é propugnado a igualdade de oportunidades, por outro, enfatiza-se, o papel que a educação deve cumprir, nos esforços para o desenvolvimento econômico "[...] se antes se vinculava insistentemente a educação ao objetivo do "desenvolvimento", agora se vincula ao da "competição" internacional" (ENGUITA, 2001, p. 105).

Finalmente, apresenta-se os aportes de Frigotto (2001) em que se analisa o caráter da educação no Estado mínimo, que institui os objetivos da escola, sob a lógica da exclusão das camadas populares. Nesse sentido o excerto do pensamento de Marx (2011) permite o entendimento da questão referente a relação que o Estado neoliberal e as camadas sociais privilegiadas, mantém com a educação.

Marx (2011) aprofunda a análise sobre a formação dos indivíduos, abstraindo, da reflexão sobre a essência do capitalismo, que a formação dos alunos das camadas com menor renda, nos cursos profissionalizantes ocorre em curtos espaços e, os trabalhadores, que possuem educação aligeirada, são aqueles, que recebem os menores salários:

[...] Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários (MARX, 2001, 112).

Na atualidade a sociedade, os governos neoliberais e o Estado apregoam falaciosamente, que na economia global, os recursos para o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem, está ao alcance de todos. Nesse sentido, entende-se que, os financiamentos recebidos do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outras agências representam o capitalismo transnacional e os interesses dos economistas filantropos:

[...] O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX, 2001, p.114).

Na atual fase do conhecimento, nenhum investimento na educação é desinteressado, isso pode ser inferido, por meio, da análise do pensamento de Marxiano. Além disso, é possível o entendimento, do real interesse, que os filantropos possuem, ao investir na educação

É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta lhe asseguram uma formação prática que não só substitui todo o trabalho escolar deixando espaço para o aprendizado da submissão, ao trabalho fabril" (MARX, 2011, p. 112).

Contextualizando as análises feitas por Apple (2001); Gentili (1998, 2001); Enguita (2001), Frigotto (2001), Marx (2011), é possível o entendimento, que as



Políticas Educacionais, do então, Presidente Fernando Henrique Cardoso reproduz, a lógica do Estado mínimo.

No excerto, do Jornal Folha de São Paulo, do dia 08 de janeiro do ano de 1995 o Presidente assim expõe sua política para a educação "[...] As pessoas com mais recursos, as empresas grandes e pequenas, também, devem pensar no futuro do Brasil, assumindo e mantendo uma ou mais escola em sua vizinhança".

Infere-se, a partir, dessa declaração, o real significado e propósito do governo, que enxerga a educação como uma obrigação relativizada por parte do Estado, demonstrando a falta de compromisso com as classes operárias.

Conclui-se, que o conteúdo referente à teoria crítico social descrito nessa análise, é suficiente para o entendimento, que houve mudanças, principalmente no que tange à expansão da oferta de vagas nas escolas, mas que a educação, ainda é precária, e as políticas educacionais são defasadas, no que tange à falta de investimentos, que os aportes financeiros são insuficientes para a formação continuada de gestores e professores e, sobretudo para promover a inclusão da maior parte da população, que vive excluída do mundo do conhecimento.

### **2.1.1 A Criação das Inspetorias de Ensino**

Em 1885, às vésperas da Proclamação da República, efetuou-se uma Reforma da Instrução Pública; já em 1887, foram publicadas as normas da Instrução Pública Paulista: a Lei n. 81 de 04 de abril de 1887 e o Regulamento de 22 de agosto de 1887, que organizam as normas da Instrução Pública provincial no Período Imperial.

Segundo Barra (2006, p.188), o texto legal da época, ao instituir os Conselhos Locais e o Conselho Provincial, não incluiu a figura do Inspetor:

O Regulamento de 1887, publicado aos 22 de agosto daquele ano, constitui-se no último texto normativo (regulamento) da Instrução Pública provincial no período imperial. Tal documento aparece como um esforço de concessão às pressões impostas pela época. O novo documento mantém o programa de ensino afeito aos princípios positivistas, mantém a estratégia de refinamento da inspeção a partir da produção dos Conselhos (1885) embora com mudanças relevantes nos processos de eleição, composição e atuação. (...) A substituição do Inspetor (tanto na escala local como provincial) pela Instituição de Conselhos (locais e provincial) não corresponde à ausência da ação da inspeção. Ai estaria caracterizada a

estratégia de refinamento dos dispositivos de controle e vigilância sobre o trabalho do professor. Ao novo paradigma que se instaura, a estratégia mais eficiente de controle é aquela menos visível ou, mais refinada.

Em 1889, com a Proclamação da República, houve a necessidade de se estruturar os órgãos centrais responsáveis pela organização e controle da política educacional. Assim, alguns anos após a instauração da República, criou-se a Diretoria Geral em 1910, por meio do Decreto nº 1883, de 6 de junho de 1910, autorizada pelo artigo 60, havendo reorganização da Inspeção Geral, com a criação do regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910).

Em linhas gerais, o regulamento supracitado determinou que a direção e inspeção do ensino fossem exercidas pelo governo, por intermédio de um Diretor Geral com jurisdição em todo o Estado de São Paulo, sendo ele auxiliado pelos inspetores escolares, pelas câmaras municipais e pelas comissões de propaganda do ensino (PAULO, 2008).

A Diretoria Geral da Instrução Pública teve como objetivo a inspeção do ensino preliminar público e privado em todo o Estado de São Paulo. Ainda sob sua alçada, estavam os assuntos relativos à organização pedagógica, às questões relativas à higiene escolar e à estatística escolar, além da responsabilidade em relação à organização e publicação do Anuário do Ensino, das revistas pedagógicas e dos manuais de ensino. A Diretoria Geral possuía um Diretor Geral e, além deste, uma equipe composta por 16 inspetores escolares, um secretário, três escriturários, um porteiro, um contínuo e dois serventes. As atribuições do Diretor-Geral incluíam múltiplas atividades, que eram realizadas pelos inspetores de ensino, que possuíam incumbências administrativas e pedagógicas referentes à atuação junto às escolas (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910). Os trabalhos de acompanhamento, orientação, fiscalização e diligências junto às escolas, incluíam as seguintes atribuições:

Atribuições pedagógicas: Realizar estudos de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de questões técnicas-pedagógicas; dar pareceres sobre livros didáticos e material escolar; organizar horários para as escolas; organizar e revisar programas de ensino e de regulamentos ou regimentos escolares; publicar obras de educação, revistas pedagógicas e manuais didáticos para uso do mestre; dirigir a biblioteca e organizar seu respectivo catálogo.

Atribuições Técnico-pedagógicas: Fazer a dotação de livros e material para as escolas do Estado; organização anual do material didático e mobiliário

em uso nas escolas; providenciar o exame e estudo de plantas e fotografias de edifícios escolares e de mobília para as escolas e a guarda das instituições de ensino; localizar as escolas isoladas do Estado e categorizar seus titulares; providenciar a relação das classes e números dos professores de grupos escolares e escolas reunidas, com os respectivos títulos de habilitação.

Atribuições Técnico-burocráticas: Guardar e conservar, na melhor ordem, os mapas de movimento escolar; organizar uma estatística escolar regular que abrangesse – ensino municipal, ensino particular e ensino profissional; escriturar as cadernetas de cada professor; estudar o custo do ensino no Estado, nos demais estados do Brasil e nos principais países do mundo. Tal estudo versaria sobre o ensino público em todos os seus graus: primário, secundário, ginasial e superior; resumir, mensalmente, o movimento escolar de cada município; resumir, mensalmente, o movimento de alunos dos grupos escolares, escolas complementares e das escolas reunidas (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910).

É possível observar, de acordo com a descrição da organização e distribuição das funções, que algumas atribuições consideradas prioritariamente pedagógicas não eram atividades pedagógicas, centradas diretamente nos processos de ensino-aprendizagem, efetivadas pelos docentes junto aos alunos, entretanto, o Decreto n. 1.883 de 1910 enfatiza a necessidade de “[...] colocar a criança no centro do processo educacional, procurando conhecê-la a fim de conferir aos professores cada vez mais conhecimentos sobre elas, para que fosse possível uma educação mais eficaz” (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910). Observa-se, neste decreto, a preocupação com a possibilidade de uniformização do Ensino no Estado de São Paulo e com a definição e distribuição dos serviços em seções. Isso significou um passo em direção ao processo de modernização e racionalização dos serviços da instrução pública paulista.

As atribuições do inspetor escolar (atualmente Supervisor de Ensino) eram disciplinadas pela hierarquia, devendo prestar contas ao Diretor Geral sobre o funcionamento da escola, tanto no que tange aos fazeres no microcontexto da escola quanto no macrocontexto, em que predominavam os valores católicos, os valores da elite governante latifundiária e da elite militar (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910). A hierarquização criada pelo decreto evidencia a preocupação com a racionalização da repartição, de modo que cada membro se coloca como uma peça fundamental ao funcionamento da engrenagem. Observam-se, nas normas de funcionamento da repartição pública da época: a hierarquia dos cargos e as respectivas atribuições, além dos dispositivos de controle, aos quais os próprios inspetores estavam subordinados (PAULO, 2008).

Em 1945, com o fim do Estado Novo, foi reiniciado o debate educacional com a redemocratização do país, com a elaboração da Constituição de 1946 e com a criação de uma comissão de Educação, responsável pela elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948 (BUFFA e NOSELLA, 1997). No Estado de São Paulo, o Decreto nº 17.698/47, em seu artigo 65, estabeleceu a atribuição de controle ao inspetor de ensino e ao cumprimento da norma e à fiscalização. A fiscalização dos trabalhos feitos na escola verificava, por meio de visitas e exames, a regularidade e a eficácia do ensino:

[...] nenhuma alteração no plano de atividades escolares poderá ser levada a efeito sem anuência prévia da Delegacia Regional do Ensino e aprovação do Departamento de Educação que é a Repartição privativamente encarregada de organizar, orientar e fiscalizar o trabalho das escolas primárias (SÃO PAULO, DECRETO nº 17.698/47).

Na perspectiva da análise sociológica depreende-se o grau de intencionalidade da normativa que regulava as incumbências dos inspetores escolares. Nesse sentido, o Art. 265, do Decreto nº 17.698/47, estabelecia:

[...] cumprir e fazer cumprir as ordens legais dos delegados de ensino; propor ao delegado de ensino respectivo as medidas que julgarem necessárias; fiscalizar as escolas que lhes forem distribuídas pelo delegado, no que concerne à técnica do ensino, à frequência dos alunos e à assiduidade do professor; inquirir os pais dos alunos sobre a frequência e aproveitamento de seus filhos nas escolas, sumariando ao delegado de ensino, as reclamações que receberem; enviar ao delegado de ensino comunicado semanal e o roteiro mensal de seus serviços, com a devida prestação de contas; recensear a população escolar de sua inspetoria; aplicar ou propor penas, nos termos da legislação vigente (SÃO PAULO, DECRETO nº 17.698/47).

Dessa forma, é possível perceber que a supervisão cumpria prioritariamente a finalidade de controle e fiscalização e, para melhor controlar as rotinas escolares. Atualmente os Supervisores de Ensino acumulam atribuições administrativas que são ações fiscalizadoras, no passado as atribuições eram:

[...] colaborar com o inspetor na inspeção das escolas; dar posse e exercício aos professores do município; informar os pedidos de licenças, propondo a nomeação de substitutos; reunir mensalmente os professores de escola isolada do município para orientá-los e prestar-lhes assistência técnica; atestar a frequência; abonar e justificar faltas dos professores na forma estabelecida na legislação vigente e comunicar ao delegado de ensino ou ao inspetor qualquer irregularidade no funcionamento das escolas (SÃO PAULO, DECRETO nº 17.698/47).

Pela análise do rol de funções do inspetor de ensino descritas no Decreto 17.698/47, conclui-se que a atuação do inspetor era definida muito mais pelas exigências de um perfil controlador da administração burocrática do que pedagógica.

Em âmbito Federal, o Conselho Federal<sup>3</sup>, por meio do Parecer nº 252/69, reformulou o curso de Pedagogia, com isso alteraram-se as atribuições do inspetor de ensino, que, na década seguinte, passaria a denominar-se Supervisor pedagógico.

Na década de 70, com a lei 5.692/71<sup>4</sup>, ocorreu uma reformulação em toda a estrutura do sistema de ensino, estabelecendo a divisão entre 1º e 2º graus. Para organizar o ensino de 1º grau, foram suprimidos os exames de admissão, unificados o primário e o ginasial, de forma a ampliar a escolaridade obrigatória e gratuita para 8 anos. O antigo colegial passou a denominar-se ensino de 2º grau, com profissionalização obrigatória.

No ano de 1976, o Governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, com fundamento no Ato Institucional nº 8, de 02 de abril de 1969, assinou o Decreto nº 7510/76, de 29 de janeiro de 1976, traçando as atribuições e funções do Supervisor e designando-o como pedagógico; já conforme o Art. 78, do Decreto supracitado, os grupos de Supervisão Pedagógica teriam atribuições específicas na implementação das políticas educacionais na área curricular, dentre elas:

[...] implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; selecionar e oferecer material de instrução aos docentes; acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios; diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las (SÃO PAULO, DECRETO nº 17.698/47).

Na área administrativa, concebe-se a atribuição do Supervisor como responsável pelo acompanhamento e pela assistência aos programas de integração entre a escola e a comunidade, dando início à concepção de que, na administração,

---

<sup>3</sup> Atual Conselho Nacional de Educação

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação

deve-se destacar que a identidade do Supervisor se constrói não apenas a partir de seu trabalho mecânico diário, mas também pelo modo como os Supervisores registram as suas funções e compreendem a sua atuação dentro do micro e do macrocontexto de ensino das Diretorias de Ensino. A demanda atendida pelo Supervisor de Ensino não escapa aos conflitos sociais e políticos do contexto mais amplo em que se insere, colocando o especialista frente a essa relação de forças sociais (ARROYO, 1982, p.2).

Apesar das atribuições pedagógicas dos Supervisores de Ensino, prevalece a identidade controladora e burocrática das competências destes profissionais que atuam no acompanhamento e orientação das equipes gestoras das unidades escolares, como se vê abaixo:

- a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;
- b) garantir a integração do sistema estadual de educação, fazendo observar o cumprimento das normas;
- c) atuar junto aos Diretores de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos (SÃO PAULO, DECRETO Nº 7.510, 1976).

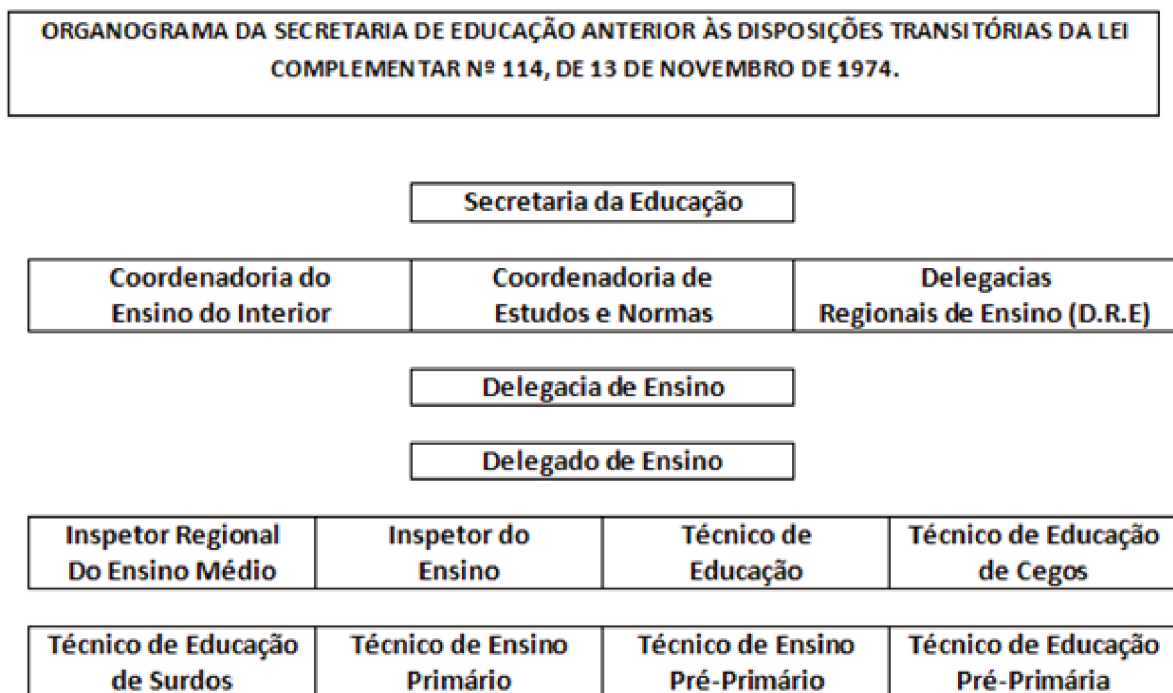
As atribuições do Supervisor de Ensino, vistas como burocráticas, evidenciam as dimensões da prática esperada deste profissional, "[...] trazendo consequências para a práxis, à medida que se exige reconhecer que não são os especialistas os únicos com direito a repensar e reinventar a educação" (ARROYO, 1982, p.2).

Apesar das mudanças ocorridas, na década de 80 na estrutura socioeconômica e nas demandas educacionais, a caracterização legal dos serviços da supervisão permite que muitos Supervisores ainda encontrem seu lugar funcional no controle burocrático que pretendem estabelecer ao;

[...] examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar; sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento; opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade; orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino; orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas; constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções (SÃO PAULO, DECRETO Nº 7.510, 1976).

Verifica-se, por meio da análise do excerto retirado do documento oficial citado, que na década de 70 a configuração organizacional da Secretaria de Educação atendeu às necessidades do funcionamento do sistema.

No documento em que se apresenta a nova estrutura da Secretaria Estadual da Educação (SÃO PAULO: SE, 2013, p.38) menciona que o "[...] Coordenador da Reforma de 1976 reconhece ao olhar em retrospecto o trabalho realizado a 36 anos atrás, que teria sido preciso estabelecer outra qualificação dos recursos humanos disponíveis na ocasião".



**Figura 1 - Organograma da Secretaria da Educação até o ano de 1974**

Fonte: Lei Complementar nº 114 de novembro de 1974 (SÃO PAULO)

Analisando a fala do Coordenador da Reforma de 1976, infere-se, que o próprio coordenador entende que, apesar dos resultados positivos da reforma, ela não alterou como devia as estruturas da SEE/SP, para que essa organização conseguisse acompanhar as mudanças que começaram a ocorrer na sociedade, que se movimentava em busca de direitos civis.

Analisando os documentos oficiais (SÃO PAULO, 2013) que historicam a reforma da Secretaria da Educação em 1974, infere-se que, era necessário projetar a mudança do modelo organizacional em função da melhoria do desempenho exigido pelas questões derivadas de transformações socioeconômicas, políticas

demográficas e propriamente educacionais, de forma que os paradigmas tradicionais fossem superados e substituídos por outros decorrentes de princípios e valores muito diferentes.

Segundo os documentos oficiais (SÃO PAULO, 2013) que analisam a situação da SEE/SP em 1974, a consequência natural da falência do modelo organizacional centralizador deve-se ao acúmulo das funções de planejamento, de coordenação, de execução técnica, de controle e avaliação pela Secretaria da Educação.

O organograma representado na Figura 1 permite verificar a hierarquização e o grande número de técnicos, que intermediavam a gestão dos processos planejados na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, implementados nas escolas.

Ainda, segundo Bacchetto e Freund [s.d], a Secretaria da Educação não superou suas características tradicionais de alta concentração de decisões; recursos; trâmites burocráticos processualísticos; planejamento; definição de padrões tecnológicos do atendimento; a supervalorização de processos em detrimento de indicadores de resultados; exclusão de processos de participação interna e externa; padronização de ações para todo o Estado e da desconsideração de aspectos das realidades sociais, regionais e municipais; supervalorização da construção escolar e da despreocupação com a manutenção dos espaços e dos equipamentos.

Por consequência, devido às transformações ocorridas é inegável que a história da supervisão educacional tenha sido influenciada pelas condições, intenções e expectativas políticas, que vigoravam naquele momento da história.

### **2.1.2 Mudança de Paradigma da Supervisão de Ensino**

O modelo de supervisão de ensino que se desenvolveu na década de 70 pode ser entendido, como uma tentativa de dar uma orientação da ação pedagógica ao trabalho dos Supervisores de Ensino.

Segundo Silva Júnior (1984) a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) tinha a preocupação com a fundamentação científica do trabalho do Supervisor, que se evidenciava na importância atribuída ao referencial



teórico que destacava a vinculação entre o conceito de supervisão e o "[...] desenvolvimento do pensamento crítico sobre a natureza da educação. (SILVA JÚNIOR, 1984, p.72).

Ainda que existam referências teóricas à natureza de uma supervisão, cujo objetivo é a promoção do desenvolvimento do aluno, persistia a concepção que distinguia a ação administrativa e supervisor. A agência administrativa estaria orientada para possibilitar o trabalho na escola, a ação supervisora se caracterizaria pela interação entre o supervisor e os demais profissionais, que com ele trabalhavam (SILVA JÚNIOR, 1984).

O estudo de Barbosa (2008) faz uma análise aprofundada sobre os limites da ação Supervisora na década de 70, quando o paradigma de atuação, começou apresentar sinais de falência:

[...] Dentro de uma visão tecnoburocrática, a Secretaria Estadual da Educação foi reorganizada (Decreto nº 7510/76 - Estadual) e os serviços de supervisão que tiveram como marco inicial a inspeção foram estruturados segundo os princípios da supervisão 'esclarecida'. A supervisão passou a ser encarada como um processo e não como função de papel específico. A CENP foi estruturada para que a ação pedagógica nas escolas estaduais, municipais e particulares fosse eficiente e eficaz, além de ter suas atribuições legais gerais bem especificadas (BARBOSA, 2008, p.37-38).

Sem a pretensão de estabelecer a cronologia dos fatos, pode-se inferir que, por meio da análise histórica, a caminhada dos Supervisores em direção à mudança de um novo paradigma de trabalho começou a se delinear a partir do final da década de 80, conforme constatação de Machado (2003, p.52) que afirma:

[...] no âmbito organizacional, os estudos sobre identidade, de modo geral, começaram a se desenvolver a partir do final da década de 80. Deste modo, devido a pouca tradição no desenvolvimento desses estudos, muitas vezes as abordagens sobre identidade não têm sido devidamente delimitadas. Além disso, há que se considerar o impacto que o trabalho exerce sobre a conformação das identidades. Nesse sentido, a identidade no trabalho constitui também uma das ramificações da identidade nas organizações. Assim, no contexto organizacional, sobrepõem-se, constantemente, interações do indivíduo com diferentes grupos, com o seu trabalho e com a organização, como fenômenos distintos. O que se observa, no entanto, é que, ao abordar a identidade no território organizacional em geral, os estudos raramente estabelecem a articulação necessária entre os planos mencionados, ou seja: o pessoal, o social e o organizacional.

Ao longo da década de 1980, no período de transição do regime autoritário para o Estado Democrático, os trabalhadores reivindicaram direito, que foram negados pelo regime militar. Nesse contexto histórico, o trabalho do Supervisor ainda esteve preso às incertezas, de querer descobrir o novo e o medo de perder as referências tradicionais. .

A caracterização da política educacional, no momento que se inicia a última década do século XX é descrita por Barbosa (2008) no excerto, a seguir:

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram uma conotação nova, ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência (BARBOSA, 2008, p.38).

Na atualidade emerge como agência formadora e orientadora dos profissionais que atuam na escola e como co-partícipe do planejamento das ações supervisoras possibilidade, de contribuir para a formação continua dos outros profissionais, com quem interage. Nesse sentido, a agência da supervisão tem a responsabilidade de movimentar a ação reflexiva, que vise superar os limites da ação estritamente burocrática.

No contexto da mudança das concepções sobre o trabalho do supervisor , pode destacar o papel do Supervisor de Ensino como orientador da formação dos professores e apoiador das ações que articulam a aproximação do projeto pedagógico escolar das necessidades sociais da comunidade onde ele se insere (FERREIRA, 2007).

A mudança de paradigma está relacionada à concepção de que a formação docente deve considerar o aspecto da prática como fonte de conhecimento. Segundo Alarcão (1996), por meio da experimentação e reflexão há possibilidade de integração das competências necessárias ao formador e aos formandos:

[...] Esta verdade é tanto mais válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que dela decorrem (ALARCÃO, 1996, p.18-19).

Consoante aos posicionamentos de Alarcão (1996) é possível o entendimento de que o supervisor de ensino deve ser capaz de refletir sobre as mudanças que ocorrem nas condições de trabalho, condicionadas pelas forças políticas, que reestruturam as instituições.

No momento em que o governo do Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 57.141/2011, estabelece atribuições, que deve nortear a atuação do Supervisor de Ensino, os profissionais que atuam na supervisão precisam ser competentes para pensar e agir reflexivamente sobre o seu próprio trabalho.

Consoante as mudanças que vem ocorrendo, em função do modelo de prescrito pela SEE/SP, surge as atribuições do Supervisor, como agente que deve assessorar a gestão escolar, por meio do monitoramento dos resultados educacionais e fiscalização dos processos administrativos e pedagógicos.

Como exemplo de atribuição do supervisor, descreve-se no Inciso V, art. 49, Decreto nº 57.141/2011, o dever do supervisor auxiliar na formulação de metas e monitoramento dos resultados educacionais, "[...] acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar". Nesse contexto, emerge a fala de Nayra Karan, Assessora Técnica de Planejamento da SEE/SP "[...] a autonomia exige maturidade, que ela julga ainda não ter sido plenamente conquistada pela rede estadual" (SÃO PAULO, 2013, p.69).

No sentido exposto, na fala da Assessora, é possível o entendimento que, a regulação feita pela SEE/SP, deixa pouco espaço para a autonomia do Supervisor de Ensino. Diante da afirmativa mencionada, é relevante contextualizar o posicionamento teórico de Gentili (2001, p.119) para o entendimento dos limites impostos pela política educacional à autonomia do Supervisor, como proponente de políticas educacionais:

Neste contexto, as já quase esquecidas demandas democratizadoras no campo das políticas públicas (entre elas a educação) não correspondiam à natureza mesma da democracia capitalista controlada e à base material em que esta se inseria adquirindo sentido. Exigia-se de um Estado democrático que havia sido produto da necessidade dominante de reproduzir um modelo de exclusão e dualização social que definisse estratégias políticas tendentes a superar progressivamente a miséria e a marginalidade.

Nesse sentido, é preciso reconhecer os limites do trabalho prescrito pelo Decreto nº 57.141/2011, ao propor uma atuação Supervisora, que deve priorizar o

controle dos indicadores de eficiência do processo educacional e de seus resultados.

Os estudos realizados sobre as atribuições do Supervisor de Ensino, desde a Criação das Diretorias Gerais de Ensino em 1910, até a Reorganização da SEE/SP, por meio, do Decreto nº 57.141/2011, permite uma visão histórica das regulações do trabalho dos Supervisores.

A análise das competências e atribuições estabelecidas pelo Decreto nº 57.141/2011, que regula a atuação dos Supervisores revelam aspectos que são constitutivos do trabalho prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Interpretando-se a Resolução SE 90, de 3-12-2009, é possível o entendimento do perfil profissional idealizado pelos Órgãos Centrais reguladores da prescrição das competências e habilidades dos Supervisores de Ensino. Tais competências e habilidades estabelecidas no Decreto nº 57.141/2011, são prescrições para a atuação do Supervisor de Ensino, apresentados como: elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas, mediador que trabalha articuladamente com os Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, auxiliar da equipe gestora, que compartilha responsabilidades nas ações que visam a melhoria dos resultados educacionais. No que tange às atribuições dos Supervisores de Ensino encontrou-se as seguintes denominações referentes à agência profissional: assessor, orientador, avaliador, controlador, diagnosticador e formador, que deve apoiar o implemento dos processos educacionais propostos pela SEE/SP.

Com base, na análise dos textos legais, referentes às normativas homologadas pelos sucessivos governos, é possível o entendimento de que, a Supervisão não constitui um campo de trabalho autônomo. A prescrição das atribuições do Supervisor de Ensino, ao longo da história, configura-se, a partir, das conjunturas econômica, político-social. Não obstante mudanças políticas tenham ocorrido, desde o fim do regime militar, o olhar em retrospecto, permite o entendimento, que a falta de autonomia, e as condições políticas, ainda não são favoráveis à emancipação dos trabalhadores que atuam na Supervisão de Ensino.

## 2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A SUPERVISÃO DE ENSINO

Em estudo recente sobre a função Supervisora, Barbosa (2008) buscou compreender as políticas públicas de educação no estado de São Paulo por meio da análise do trabalho do Supervisor de Ensino, tomando por base a Constituição Federal de 1988 e a LDB. Na análise entre o real, o esperado e o necessário, a pesquisadora investigou sobre a atuação Supervisora e anunciou sua visão sobre o modo como deve se organizar a supervisão para que se cumpra o seu papel na democratização da escola.

Barbosa (2008), objetivando a coleta de dados para a análise do contexto de atuação profissional e do papel que deve cumprir o Supervisor na atualidade, explorou as seguintes fontes de consulta: diretrizes da SEE/SP; proposta de democratização do Ensino declarada na Constituição Federal de 1988; Leis Federais nº 5692/1971 e nº 9394/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A autora considera que, ao percorrer o caminho entre o real e o idealizado, o objetivo da prática profissional deve privilegiar a troca com colegas Supervisores da Diretoria de Ensino e, a partir daí, ampliar a reflexão sobre a prática profissional individual e coletiva até onde a análise reflexiva contribua para a melhoria da oferta da educação a todos os níveis da população.

Consonante ao posicionamento teórico de Barbosa (2008) a respeito da necessidade de reflexão sobre a prática profissional, emerge o posicionamento de Zorzo *et al.* (2004, p.227) que, na constituição da identidade profissional, consideram que :

A tríade condutora dos processos decisórios, da qual emergem os conteúdos culturais que o Supervisor utilizará para construir e reconstruir sua identidade profissional está ou estará embasada sobre as possibilidades de atuação, de mudança ou continuidade na orientação da proposta pedagógica da escola, da filosofia institucional e as condições administrativas da escola.

Ampliando as fontes de investigação, Barbosa (2008) pesquisou os anais dos últimos congressos de Supervisores, promovido pelo Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, em busca de contribuições para compreender o que se pensa sobre a ação Supervisora e suas contribuições à Educação renovada

e democrática. Concluiu, amparada na teoria de Silva Júnior (1984), que o conceito de supervisão educacional na atualidade está vinculado ao significado de “profissional visitante”, sem ligação estreita com a escola e seu cotidiano.

Ampliando o foco de análise sobre as conclusões de Barbosa (2008), é preciso levar em consideração os preceitos teóricos de Senge (1999, p.73) para se analisar as consequências do distanciamento entre os Supervisores e a escola:

A estrutura influencia o comportamento. Pessoas diferentes, na mesma estrutura, tendem a produzir resultados qualitativamente semelhantes. Quando ocorre algum problema ou quando o desempenho não corresponde às expectativas, é fácil encontrar alguém ou alguma coisa sobre a qual por a culpa. Porém, com mais frequência do que percebemos, são os sistemas que causam as crises, e não forças externas ou erros dos indivíduos.

Historicamente, constata-se que, à medida que a apropriação da supervisão pelo aparelho do Estado se evidenciou, evidenciou-se, também, a crescente oposição do pessoal docente às sugestões e determinações que lhes chegavam. Orientador, coordenador ou assistente pedagógico, qualquer que fosse a denominação ostentada, o Supervisor passou a ser alguém “de fora”, alguém que indica a existência de um poder superior à vontade do professor, com o qual é preciso estabelecer algum termo de convivência tolerável (SILVA JÚNIOR, 1984, p.68).

Pode-se inferir dos pressupostos teóricos de Barbosa (2008) e Senge (1999) a importância que se deve dar à reflexão sobre a ação. Nesse sentido, a contribuição teórica de Schön (2000) revela a forma como as pessoas constroem o conhecimento: “através dessa visão construcionista e um número de atos de atenção e desatenção, designação e compreensão que podemos aprender a aprender e continuarmos a nossa formação e responsabilizarmo-nos pela formação dos outros profissionais” (SCHÖN, 2000, p.39).

Abordando o contexto de trabalho dos Supervisores de Ensino nas Diretorias de Ensino de São Paulo, Barbosa (2008) analisou a realidade vivida por estes profissionais e a morosidade na mudança de paradigma das políticas educacionais que criem novos caminhos para a condução da democratização do ensino público.

Entende-se que, a partir da conceituação feita por Barbosa (2008), as funções desempenhadas pelos Inspectores Escolares e, a partir de 1976, pelo Supervisor de Ensino, continuaram incorporando à sua função muitos aspectos burocráticos.

Barbosa (2008) conduz uma reflexão sobre a importância de cada profissional Supervisor para a construção da autonomia da escola pública, o que foi motivação de outras pesquisas como, por exemplo, os estudos feitos por Sàez (2008).

Segundo Sàez (2008), sua pesquisa foi elaborada para suprir as lacunas teóricas de reflexão sobre a prática; sua opção por este tema surgiu a partir de conflitos vivenciados na atuação profissional enquanto Supervisora de ensino da SEE/SP, optando por analisar a supervisão de ensino como fenômeno social.

Sàez (2008) afirma que a legislação que normatiza as atribuições do Supervisor de Ensino é controversa e, por isso, colabora para a manutenção de um modelo de supervisão de ensino pautado no controle e fiscalização e, ao mesmo tempo, inibe as ações que possibilitem a superação deste modelo.

Descrevendo as atribuições da supervisão como burocrática e de assessoria aos órgãos centrais e do Dirigente de Ensino, o Supervisor exerce a função de controle de projetos planejados pela Secretaria da Educação. Dessa forma, o papel do Supervisor de Ensino é descrito a partir da indefinição do perfil de atuação, pois a não participação na elaboração da política pública e a execução de tarefas planejadas sem a participação do Supervisor “caracterizam uma identidade profissional que se desvaloriza, diante da ausência de poder de decisão” (SÀEZ, 2008, p.49 - 50).

Entende-se, a partir do posicionamento teórico de Silva Júnior (1984), que a progressiva absorção da função Supervisora pela estrutura regular da Secretaria da Educação foi criando, ao longo dos anos, uma situação de distanciamento entre professores e Supervisores que perdura até hoje.

Segundo Sáez (2008), ainda hoje predominam na supervisão as ações individuais e “[...] sem ações articuladas e discussões, causadas pelo excesso de exigências burocráticas ou por acomodação, a supervisão de ensino pode favorecer aos interesses da organização de manutenção da ordem vigente” (SAEZ, 2008, p. 105).

As atribuições da supervisão, a partir da reorganização da SEE/SP, feita por meio do Decreto nº 57.141/2011, destacam a municipalização do ensino. Nesse aspecto, a análise feita no documento permite inferir que dentre os propósitos da reorganização da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2013, p. 81), a ideia central é "agora é a vez das estruturas distritais e de dar liberdade às escolas".

As discussões sobre o complexo tema da municipalização do ensino dificilmente podem ser reduzidas a poucas linhas, mas a análise da fala dos Supervisores entrevistados por Sàez (2008) e a análise dos dados do conteúdo das entrevistas feitas com os Supervisores na presente pesquisa apontarão nos próximos capítulos perspectivas semelhantes sobre as possibilidades da agência da supervisão, mesmo após a reorganização da SEE/SP feita por meio do Decreto nº 57.141, homologado em julho de 2011.

Retomando as considerações de Silva Júnior (1984), é possível verificar que velhos problemas que afligiam os Supervisores, no que diz respeito ao distanciamento entre professores e Supervisores, fazem parte da realidade de Supervisores que participaram da entrevista feita por Sàez (2008) e da presente entrevista (2013), ainda que o contexto político tenha se modificado nas últimas três décadas.

Infere-se, a partir dos posicionamentos citados, que a dicotomia entre o planejamento didático-pedagógico é histórica; de fato, ainda hoje muitos Supervisores se identifiquem com o papel do Supervisor fiscalizador.

Sàez (2008) atentou para o perfil profissional do Supervisor de Ensino que atua hoje na SEE/SP e apontou a necessidade de manter viva a utopia do compromisso político voltado ao pedagógico ou ao administrativo. No entanto, na análise das entrevistas com os Supervisores entrevistados, Sàez (2008, p.78) verificou "[...] que o Supervisor de Ensino também se torna um instrumento político representando o Estado". No depoimento do Supervisor M, citado por Sàez (2008, p.77), emergem elementos que confirmam a conclusão da pesquisadora; a narrativa do Supervisor entrevistado por Sàez revela a percepção de que "[...] a gente obedece. Todos nós, os funcionários públicos, nós somos empregados da mantenedora que é o Estado".

Por outro lado, a pesquisa realizada por Leal e Henning (2010) traz uma análise sobre a supervisão do ensino, concluindo que predomina "uma narração linear, que denota a existência de uma suposta evolução qualitativa na atuação profissional do Supervisor de Ensino" (LEAL e HENNING, 2010, p.251). Concluíram que "nas narrativas tradicionais da história da supervisão de ensino, não se revela o fato que o trabalho do Supervisor consiste na regulação do trabalho docente"; ou



seja, para Leal e Henning (2010), a identidade profissional do Supervisor de Ensino está historicamente vinculada ao controle e à fiscalização do trabalho docente.

Leal e Henning (2010) utilizaram como método a análise do discurso produzido por autores que estudaram o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino, partindo de abordagens diferentes sobre a supervisão. Sáez (2008), Leal e Henning (2010) obtiveram resultados semelhantes: seus estudos concluem que a supervisão de ensino esteve e pode estar, na atualidade, a serviço do poder que objetiva o controle do trabalho docente.

As análises de Leal e Henning (2010) não são conclusivas em termos da apresentação de dados, mas as entrevistas feitas por Sáez (2008) permitem a inferência de que a supervisão de ensino ainda pode estar a serviço do controle que o Estado faz sobre o trabalho docente.

### **2.2.1 Perspectivas de Atuação do Supervisor**

Uma das questões que se destaca ao se tentar descobrir se faz sentido pensar a política como um processo relacionado à atuação do Supervisor de Ensino na atualidade é saber qual o papel da ética e da técnica na atuação do Supervisor de Ensino no implemento das políticas educacionais, na orientação que esse profissional faz junto às equipes de gestores das unidades escolares.

Pelas considerações de Nogueira (2001), pode-se falar em crise política na modernidade, ou simplesmente na atualidade, pois, sob este prisma, os Supervisores devem considerar que “há tanta técnica, tanta ênfase na produtividade e na decisão rápida, pragmática, racional, que o ritmo lento e a natureza sanguínea da política se mostram com ineficácia, desperdício, insensatez” (NOGUEIRA, 2001, p. 13).

Quando se concebe que a supervisão pode contribuir para melhorar a qualidade da educação pública para todos os cidadãos, a premissa do trabalho colaborativo entre Supervisores e professores não pode ser desconsiderada. No aporte teórico de Silva Júnior (1984, p. 110), esta questão aparece assim delineada:

A expectativa de trabalho cooperativo entre Supervisores e professores vincula-se, pois, às exigências de sua própria formação profissional de educadores. Dessas exigências decorre ainda a expectativa do trabalho

cooperativo assim concebido se oriente efetivamente para o atendimento das necessidades das camadas populares. Dessas necessidades, finalmente, a fundamental é o aprimoramento do ensino que as camadas populares recebem, quando o recebem.

Muitos dos desafios políticos estão postos aos Supervisores de Ensino, principalmente por terem sido propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)- Lei Federal nº 9394/96. Em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza, Lück (2000) aponta mudança na concepção de escola e implicações quanto à sua gestão.

Nesse sentido, Nogueira (2001, p.15) propõe que é preferível pensar a crise em termos de transição, ou seja,

[...] transformação: passagem de uma fase à outra, movimento em que se radicalizam ou se explicitam plenamente as contradições e as características típicas de um dado arranjo ou combinação, em que se morre e se renasce. Neste movimento, passado, presente e futuro se entrelaçam e atinge-se um ponto inequivocamente “crítico”, no qual se faz sentir uma insatisfação em relação ao que está aí, estabelece-se uma distância em relação ao que já foi e prepara-se uma aposta para o que virá.

Contextualizando a tomada do pensamento de Nogueira (2001) como base para a reflexão feita no passado por Silva Junior (1984), emerge a necessidade de reavivar a utopia realista, de que existe a possibilidade da supervisão articular-se coletivamente para entender melhor a crise política, e a partir daí contribuir para que outros cidadãos voltem a acreditar na vida coletiva.

O posicionamento teórico de Nogueira (2001, p. 18) corrobora as reflexões feitas por Giddens (1991) e Bauman (2001) sobre o impacto da globalização, ao afirmar que “[...] a crise na política vai além da crise de autoridade e está alicerçada sobre o domínio que o mercado exerce sobre o Estado”.

No contexto de crise imposto pelo mercado, a supervisão de ensino pode ser questionada quanto à opção política. Neste caso, vale lembrar que o capitalismo engendrou a especialização e a divisão de tarefas, mas que nem a hierarquia nem a divisão de tarefas surgiram com o capitalismo, posto “[...] que a divisão do trabalho é uma característica de todas as sociedades complexas e que tampouco a divisão técnica do trabalho constitui exclusividade do capitalismo ou da indústria moderna” (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 18-19).

Restaurada a questão sobre a análise do papel do especialista na educação, pode-se perguntar sobre como o Supervisor de Ensino é capaz de contribuir na superação dos problemas educacionais causados pelo capitalismo. A resposta a essa questão depende e deve partir evidentemente do conhecimento da realidade educacional em seu contexto (ENRICONE, 2009), dentro do qual se insere a formação continuada dos gestores, que é um processo complexo, intencional, visando a atingir todas as dimensões do profissional e considerando a técnica e a competência de relações interpessoais.

A análise feita por Enricone (2009) afirma ser a formação contínua dos profissionais da educação uma das condições imprescindíveis para a renovação das suas competências e uma exigência para superar as limitações da formação inicial ou adquirida, a partir das experiências vivenciadas.

Paro (2010) afirma que o Supervisor de Ensino pode auxiliar o gestor da escola na aquisição de novas competências, enfatizando que o trabalho do diretor de escola não se restringe à “[...] ação administrativa do tipo atividades-meio, dicotomizando, assim, as atividades escolares em administrativas e pedagógicas” (PARO, 2010, p. 766).

No mesmo sentido, o posicionamento teórico de Fazenda (2009) sobre a importância da interdisciplinaridade emerge como um dos tipos de formação que pode ser foco da mediação feita pelos Supervisores para que os educadores adquiram as competências do trabalho interdisciplinar. Munoz (2011, p.216) ressalta “[...] a importância do intercâmbio colaborativo entre os pares e a articulação entre teoria e a prática”.

Lück (2000) afirma que o desenvolvimento de competências deve ser o foco da formação continuada; tal posicionamento é ampliado pela concepção de supervisão de Formosinho (2002, p. 102), que afirma “[...] ser a supervisão um meio para promover processos de desenvolvimento humano”. Para ele, a formação continuada deve ser fruto da mediação realizada pelo Supervisor de Ensino, para que os gestores saibam canalizar e reordenar as forças emergentes no cotidiano escolar.

Beraza (2009) considera as possibilidades da incorporação progressiva das tecnologias digitais da informação, enfatizando, ainda, a necessidade da articulação entre as instituições como mecanismo para melhorar os processos de formação.

Corroborando a ideia de Beraza (2009), Almeida (2010) afirma que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são instrumentos estruturantes do pensamento.

Diante do paradoxo apresentado pela modernidade, no que se refere à ampliação das possibilidades de produção e disseminação de conhecimento pelas vias das tecnologias de educação a distância (EAD), Sommer *et al.* (2010, p.23 ) analisam os avanços e retrocessos vinculados à expansão da formação inicial e continuada feita por meio da Educação a distância.

Apesar dos posicionamentos teóricos apresentados por Giddens (1991) e Bauman (2001) enfatizando as dificuldades para superar os problemas do planejamento social e, por consequência, os problemas da educação, é necessário anunciar alternativas para superar os limites referentes à queda da qualidade do ensino promovido nas escolas. Em consonância com esse propósito, Lück (2000) afirma que é preciso superar os limites dos programas de formação que os gestores recebiam no passado.

Segundo Formosinho (2002), os modelos de supervisão podem expandir horizontes, constituindo acréscimos à compreensão das possibilidades de investigação e prática da supervisão, no entanto, existe a possibilidade de a adoção de modelos dificultar o entendimento da realidade. Quanto a esses perigos, o autor alerta que:

Três perigos específicos ameaçam transformar os modelos em muros que bloqueiam a nossa visão do mundo exterior. Esses perigos estão (1) a criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional, (2) a conduzir a investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas e (3) a permitir aos modelos (mesmo aos modelos múltiplos) limitar e definir as nossas percepções (FORMOSINHO, 2002, p. 29).

Complementando a ideia de Formosinho, emerge o posicionamento de Nogueira (2001, p. 35) ao afirmar que “[...] o valor do pensamento científico não se reduz à disputa entre ideias que buscam ampliar a capacidade explicativa de um fenômeno”. Nesse sentido, é importante citar o alerta de Formosinho (2002) sobre o perigo da opção por um único modelo de supervisão.

Com base no cenário descrito, é preciso que o Supervisor de Ensino adquira competências técnicas e políticas para elaborar o pensamento individual em sintonia

com o pensamento organizacional, o que “[...] quer dizer, organizando e reunindo, em vez de separando. Explorar a estratégia da cooperação no jogo social para vencer resistências ou obter colaboração” (NOGUEIRA, 2001, p.39).

Além do que já foi citado, deve-se ressaltar o posicionamento de Nogueira (2001) que defende a ideia de que o homem é um ser que responde a seu ambiente e com quem ele interage.

Consoante ao posicionamento de Nogueira (2001) encontra-se a concepção de Formosinho (2002, p. 31); para o autor, “[...] embora possamos argumentar que as estruturas ou modelos de outros não são representações suficientes da supervisão, eles podem ser preferíveis à nossa própria concepção limitada”.

No trabalho, o Supervisor cria valores úteis, “pois o homem, ao produzir no labor o que precisa para sobreviver, compartilha com outros homens a realização de uma atividade vital, que é um instrumento de organização da vida” (NOGUEIRA, 2001, p.40).

Formosinho (2002) enfatiza a importância de compartilhar modelos e formas de organizar a supervisão de ensino, não por meio da concepção teórica política *strictu sensu*, como faz Nogueira (2001), mas pela adoção da lógica, segundo a qual, ao se explorarem os modelos de supervisão dos outros,

[...] aventuramo-nos para fora do domínio limitado das nossas próprias percepções e experiências”. Portanto as possibilidades de expandir nossa compreensão através dos modelos parecem pesar mais do que os perigos inerentes a um tal passo (FORMOSINHO, 2002, p. 31).

A supervisão de ensino para contribuir com a formação continuada dos gestores das escolas precisa vincular sua orientação às necessidades da comunidade escolar, que deve ser gerida pelo diretor da escola. Desse modo, a supervisão de ensino estará integrando as dimensões política e técnica, contribuindo com o planejamento organizacional e com a vida cívica. Consoante a essas premissas, Nogueira (2001, p. 49) sintetiza:

Comunidades com baixos índices de analfabetismo e, sobretudo com uma educação escolar de qualidade, tendem a ser mais propícias à participação política e à prática democrática do que comunidades cheias de analfabetos, com escolas fracas e mal defendidas pela população. Comunidades mais cívicas costumam transferir maior consistência e qualidade à política. Estão por assim dizer, mais predispostas a proteger e a valorizar a política e por extensão, a obter melhores resultados em termos governamentais.

A supervisão de ensino pode ser prejudicada pelo arranjo da estrutura econômica, pela baixa qualidade das políticas educacionais, e o prejuízo para a atuação político-pedagógica da supervisão de ensino, na atualidade, pode vir da racionalização desenfreada. Nogueira (2001, p.50) tece a seguinte reflexão sobre isso:

Max Weber ficou justamente famoso ao reconhecer que o processo de racionalização crescente típico das sociedades ocidentais modernas trouxe consigo uma cultura que impõe sacrifícios enormes à política, uma vez que “despoja o mundo de magia” e submete todos os atos, todas as decisões e todos os focos de vida associativa ao ritmo da racionalidade instrumental, do cálculo, da burocratização. Nesta situação, os políticos por vocação, que vivem a política com paixão, discernimento e senso de responsabilidade, passam a ter de despende grande energia para conseguir impor à razão técnica e controlá-la. Trata-se de uma cultura tão impetuosa e invasiva que tende a arrastar tudo consigo, comprimindo os espaços e modelando a natureza eminentemente criativa da política. Desencantamento do mundo.

Ainda que exista o desencantamento do mundo, como apontado por Weber (apud Nogueira, 2001), os especialistas – dentre esses, o Supervisor de Ensino – devem continuar a construção de modelos teóricos e práticos de atuação, que ousem ir além da cultura do atual tempo, em que prevalece a máxima de que o sucesso é o máximo de eficiência, a melhor relação custo/benefício (NOGUEIRA, 2001). Nesse sentido, no trabalho dos Supervisores é necessária a busca de valores éticos, que fundamentem a crítica ao arranjo estrutural da política e da economia que beneficia apenas uma minoria dos cidadãos. Na reforma do Estado, que vise atender os interesses de toda população, o especialista articulará, competências técnicas e políticas e buscará a superação das ações estritamente burocrática, por meio da ação comunicativa e participativa de todos os cidadãos.

## 2.3 IDENTIDADE E CONTEMPORANEIDADE

Antes de iniciarmos a reflexão sobre a questão da identidade, é relevante problematizar o uso que se faz dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, no sentido atribuído, respectivamente por Giddens (1991) e Bauman (2001).

Antecipando a exposição dos pensamentos dos sociólogos supracitados, é importante ressaltar também o pensamento de Therborn (2012), quando afirma que após o impacto da crise que destruiu os regimes socialistas autoritários o "moderno" tornou-se, cada vez mais, propriedade da reação liberal – a invocação da "modernização" não é senão uma palavra-chave para o corte de direitos sociais e para a flexibilização e precarização do trabalho.

Embora a onda intelectual do pós-modernismo tenha baixado, a retomada da modernidade pela direita persiste. Enquanto a contaminação do darwinismo social pelo fascismo é escondida debaixo do tapete, a globalização é representada como a sobrevivência dos mais aptos; [...] o moderno está se tornando propriedade de reação liberal. A modernização dos serviços sociais significa privatização e cortes nos serviços públicos. A "modernização" do sistema de aposentadorias significa em geral menos direitos para os idosos. Raramente o termo significa mais direitos para empregados, desempregados e pensionistas, menos direitos para o capital ou mais serviços públicos (THEBORN, 2012, p.35).

Segundo Therborn (2012, p.57), na perspectiva de Habermas, um defensor incondicional do humanismo na modernidade, o modernismo iluminista "continua sendo uma tradição respeitável, que deveria ser desenvolvida e defendida".

Por outro lado, segundo Dejours (2012), o problema da identidade se impõe ao destaque que deve ser dado ao trabalho, na construção da identidade e nas relações sociais, considerando que a centralidade dessa questão deve estar relacionada à realidade da existência da lacuna entre o trabalho prescrito pela norma e o trabalho possível de ser realizado. Para Dejours (2012) o trabalho, entendido como – *poiesis* – é aquele em que há invocação da subjetividade do sujeito, desde as suas bases biológicas (o corpo) até a experiência vivida, pensada e sentida. Nesse sentido - trabalho *poiesis*- está relacionado ao prazer experienciado, por meio, do trabalho realizado. Nesse sentido - trabalho *poiesis* - é o contrário do "[...] trabalho ordinário, isso é pelo viés da tensão, ou do sofrimento

proporcionado no Eu pela provação subjetiva que implica o trabalho" (DEJOURS, 2012, p.16).

Segundo Dejours (2012), buscar construir a identidade significa procurar manter em equilíbrio a estrutura psíquica (em que o prazer exerce papel estruturante da saúde mental), no contexto de trabalho (competitivo e individualista), que caracteriza a contemporaneidade.

Dejours (2012) não fala em progresso humano, por meio das técnicas e da razão empregadas no trabalho; nesse sentido, questiona os limites da competência técnica, afirmando que no conflito entre o trabalho real e prescrito é preciso encontrar as soluções dentro de si mesmo. Para evitar que o trabalho domine completamente a subjetividade do sujeito, assim se expressa Dejours (2012, p. 51): "Para este processo proponho o termo de "*subversão poética*", [...]. Esta *subversão poética* em prol da subjetividade".

Contextualizando a proposição "*subversão poética*" feita por Dejours (2012), é possível entender que o ser humano está diante do desafio de buscar alternativas para evitar a desumanização do trabalho, por meio da mobilização da inteligência, da capacidade de refletir, sentir e inventar.

Aprofundando a análise do conceito de *subversão poética*, lembra que diante da experiência real de ter que se expor ao olhar do outro, principalmente, quando se sente que não é capaz de executar uma tarefa, é preciso que os sujeitos, consigam superar a tendência do ser humano à violência, à exclusão, e busquem "consagrar-se à produção das diferentes obras e da civilidade (DEJOURS, 2012, 78).

Nessa expressão o autor faz a articulação teórica entre o conceito de libido (prazer) e trabalho, para explicar que o trabalho pode ser fonte de satisfação, mas também está associado a diversas formas de patologias. O aporte teórico de Dejours (2012) intercede em defesa de uma reabilitação do trabalho, como fonte de construção da política e da vida. Nesse contexto, Dejours (2012, p.77) explica que seria impossível apoiar a ideia de um poder emancipatório do trabalho sem a ajuda da teoria de Habermas (2010):

Sem a teoria do agir comunicativo eu não teria sido capaz de descrever os elos intermediários da cooperação. Enquanto Habermas recusa o produto do trabalho da teoria, é justamente sua teoria que permitiu obter os elementos necessários para a construção de um conceito crítico do trabalho.



Por outro lado, o pensamento de Giddens (1991) permite compreender a impossibilidade de identificação de uma única identidade estereotipada, engessada e estanque, e os posicionamentos de Dubar (2005) possibilitam o entendimento de que as identidades são construídas nas relações societárias no ambiente de trabalho.

É nesse contexto que emerge a relevância dos posicionamentos de Dejours (2012), para ampliar o foco da análise sobre os processos constitutivos da identidade, relacionados ao trabalho.

Reconheçamos que não é sempre fácil fazer a distinção entre a resistência que opõe respectivamente à vontade de realização satisfatória de uma tarefa, o real do trabalho e o real do inconsciente; ou, para dizê-lo de outra forma, não é sempre fácil saber se a resistência ao domínio resulta do fato de a tarefa ser de execução impossível ou é o resultado da minha incapacidade (DEJOURS, 2012, p. 183).

São os múltiplos fatores, relacionados à libido (prazer) e à economia, que influenciam a interação das pessoas; também a cultura fornece elementos que configuram as identidades. No contexto do posicionamento teórico de Hall (2005, p.13), é a cultura de uma sociedade ou de uma organização que faz com que "[...] o sujeito assuma identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente".

O posicionamento teórico de Hall (2005) permite inferir que a cultura das empresas influencia a constituição da identidade dos sujeitos, não obstante o uso do conceito "cultura" feito por esse sociólogo esteja relacionado a um campo epistêmico diferente do conceito de cultura analisado por Sainsaulieu (1997).

O conceito "cultura empresarial" utilizado por Sainsaulieu (1997) *apud* Dubar, (2009) refere-se às identidades constituídas no trabalho.

Essa noção aproxima-se das que Sainsaulieu chama de identidades no trabalho e que designa nele modelos culturais ou não, lógica de atores em organização. Mas distingue-se dela por um aspecto importante: as formas visadas não são apenas relacionais, são também biográficas (tipos de trajetórias no decorrer da vida do trabalho) (DUBAR, 2009, p.117).

Hall (2005), em "A identidade cultural da pós-modernidade", busca avaliar se estaria havendo uma crise de identidade cultural, em que consiste tal crise e quais as consequências desta no mundo pós-moderno. Seu trabalho é centrado

principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais. Hall (2005) concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia.

Hall (2005) aponta três concepções diferentes de identidades. Sujeito do Iluminismo: essa identidade pode ser entendida como sendo a mesma, ao longo da vida, desde o nascimento até a vida adulta. Sujeito Sociológico: sua definição se fundamenta na concepção de que na atualidade o sujeito não é autodeterminado, pois é por meio da interação com outras identidades e com o meio ambiente que constitui sua identidade. Sujeito pós-moderno: sua concepção vincula-se ao processo de mudanças aceleradas que direcionam as contínuas mutações das identidades; nesse processo, as rápidas transformações nos sistemas culturais são consideradas como fatores de forte poder de influência.

No contexto da análise sobre a constituição das identidades na atualidade é relevante perguntar: como e por que essa nova configuração cultural entre as instâncias de socialização do mundo contemporâneo seria responsável pela construção de um novo agente social?

Uma possível resposta a essa questão pode ser buscada com base na interpretação da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (2003). Primeiramente, é preciso esclarecer que para esse autor, existe uma relação entre o conceito de *habitus* e o papel desempenhado pela escola na transmissão consciente e inconsciente de esquema de pensamento.

Segundo Bourdieu (2014), o *habitus* refere-se às disposições e estruturas cognitivas profundamente enraizadas no sujeito, que orientam sua ação de acordo. O *habitus* depende da posição do sujeito no espaço social e nos campos sociais, e se constitui na consonância entre a estrutura estruturante (estrutura objetiva, exterior ao sujeito, que interage com o meio ambiente) e a estrutura estruturada (a cognição que o sujeito constrói, a inteligência subjetivamente construída). Para Bourdieu (2014) uma das funções na noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. Ele ainda explica que "Os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles também são operadores de distinção" (BOURDIEU, 2014, p.21- 22).

Contextualizando os posicionamentos teóricos de Dejours (2012) para enriquecer a reflexão sobre o conceito de *habitus*, relacionando esse conceito, na perspectiva da abordagem feita por esse autor sobre o trabalho, como construção da subjetividade condicionada por elementos da inconsciência, é possível contrapor a análise de conceitos de diferentes campos do conhecimento.

É no decurso dessa análise da relação com o real e desse tempo intermediário da resistência (como *habitus*) [...] que encontramos os processos em causa na apropriação das habilidades do ofício. [...] Adquirir uma habilidade exige uma evolução da personalidade, o que nos autoriza a afirmar que o trabalho vivo não consiste apenas em produzir, mas implica ainda transformar-se a si próprio. [...] A *poiesis*, assim, chama de alguma maneira ao remanejamento da subjetividade (DEJOURS, 2012, p. 20).

A interpretação de *habitus* feita por Bourdieu (2014) não parte do mesmo campo de conhecimento de Dejours (2012), mas é possível entender que existem pontos de contato entre os dois pesquisadores, pelo menos quando tratam do conceito de *habitus* referindo-se mais ao corpo e ao inconsciente do que à mente e à consciência. Bourdieu (2014) critica aquilo que ele denomina de “filosofias da consciência” como fundamento da ação social.

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo quanto a ação nesse mundo (BOURDIEU, 2014, p. 144).

Nesse contexto de análise emerge o conceito de reflexividade, que se refere à geração contínua de conhecimento. Esta geração contínua de conhecimentos não só influencia a decisão das pessoas bem como infunde grande impacto sobre a reprodução do sistema.

Nesse contexto é possível o entendimento de que, “com o advento da modernidade “[...] a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si” (GIDDENS, 1991, p.48-49).

Em outros termos, essa reflexividade que Giddens (1991) elenca como uma das características da modernidade é o que se conhece por sociedade do conhecimento. Ele, o conhecimento, é tão presente na vida de todos atualmente que

passa a ser um quesito estratégico, tanto para as corporações e poderes instituídos quanto para os indivíduos isoladamente.

O conhecimento é, pois, uma questão de sobrevivência e de condução de decisões, seja em termos probabilísticos de investimento na demanda por capital cultural, como afirma Bourdieu (2014), ou como explica Giddens, os sujeitos precisam de conhecimento teórico ou prático, uma vez que "todo mundo que, digamos, utiliza uma conta bancária, demonstra um domínio implícito e prático destas noções" (GIDDENS, 1991, p.51-52).

O conceito "reflexividade" permite o entendimento de que, tanto os especialistas (profissionais) quanto as relações humanas, na contemporaneidade, estão sujeitos às mudanças, ainda que a reprodução cultural seja um fato. Nesse sentido, mesmo o conhecimento científico precisa ser testado, averiguado constantemente. "Nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido 'antigo', em que 'conhecer' é estar certo. Isto se aplica igualmente às ciências naturais e sociais" (GIDDENS, 1991, p.50).

Seguindo outra linha de análise sobre a modernidade, Bauman (2001) posiciona-se, sobretudo quanto à radicalização dos efeitos da globalização nas identidades, gerando o desengajamento político da sociedade em virtude da crescente individualização. Nesse sentido, é possível inferir que hoje em dia poucas pessoas concebem seu projeto de vida em função do tipo de sociedade que desejam, ou "[...] se disporiam a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem social" (BAUMAN, 2001, p.12).

Constata-se que o ponto de contato existente entre os posicionamentos de Giddens (1991) e Bauman (2001) refere-se à compreensão da globalização como elemento catalisador de um processo histórico, político e cultural sem precedentes.

Inferre-se dos posicionamentos teóricos de Bauman (2001) que o conceito de globalização é fundamental no entendimento da grande transformação "[...] que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro" (BAUMAN, 2001, p.11).

O autor pontua que as transformações sociais, econômicas, políticas etc. promoveram mudanças que exigiram dos sujeitos a adoção de estratégias e

recursos para lidar com toda ordem de situações, que antes não existiam com a intensidade que manifestam nos dias atuais; nesse sentido, observa-se no comportamento das pessoas atitudes tais como " [...] a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, "[...] com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como a necessidade de arcar com os custos" (BAUMAN, 2001, p.18).

Na contemporaneidade a identidade passou a ser um processo ininterrupto, diferentemente do que ocorria nas sociedades pré-industriais. "Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos ser capaz de ficar parado" (BAUMAN, 2001, p.37).

Nesse contexto, é possível o entendimento de que as identidades profissionais só podem existir como projeto inacabado, em que as competências são sempre insuficientes e precisam ser constantemente atualizadas. Em tal sentido, para fazer o entendimento dos processos que tornam as identidades inacabadas é preciso situar a análise nos seguintes termos: "[...] o comportamento das pessoas depende de negociações e de acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações" (CASTELLS, 2003, p. 3).

É possível entender, por meio dos estudos realizados, que as identidades são constituídas por meio de relações societárias, e ainda, que os processos de negociação entre os sujeitos e as instituições se efetivam em contextos de desigualdade de posse e de distribuição de capital cultural.

### **2.3.1 Socialização Profissional e Construção da Identidade**

Na obra de Dubar (2005, p.133), o conceito identidade emerge vinculado à descrição feita por Erikson; segundo o autor, "[...] quanto mais se escreve sobre esse tema, mais as palavras se erigem como limite em torno de uma realidade tão insondável, quanto por toda parte invasiva". Dubar (2005) utiliza o conceito de identidade recusando-se a distinguir identidade individual e coletiva, entendendo que a construção dessas identidades se dá por meio da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage.

A conceituação elaborada por Dubar (2005, p. 133) atribui "[...] tanta importância aos processos culturais quanto às estratégias de ordem econômica",

para Dubar (2005), a construção da identidade é um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição – que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é, e que o autor denomina de identidades virtuais – e os atos de pertença – em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si; o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária, segundo o autor, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização.

Dubar (2005) apresenta o conceito da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1998), em que a construção da identidade pessoal se desenvolve por meio de crises sucessivas. Conforme for resolvida a crise, a pessoa situar-se-á mais ou menos adequadamente no contexto social, ampliando as possibilidades de relacionamento consigo própria e com os outros. A resolução positiva das crises possibilita ao sujeito o maior controle sobre o ambiente; ainda que esse controle nunca seja completo, pode ser definido como a aquisição de sentimentos de confiança em si próprio, autonomia, iniciativa (ERIKSON, 1998).

Os processos de equilíbrio<sup>5</sup> ocorrem durante todo o ciclo da vida, portanto, como afirma Erikson (1998), *apud* (DUBAR, 2005, p.134), "[...] a identidade nunca é instalada, nunca é acabada", visto que o entorno do Ego é móvel e que os indivíduos passam necessariamente por crises de identidade ligadas a fissuras internas no ego". Aceitando que existem fissuras na constituição das identidades, Erikson (1998, *apud* DUBAR, 2005, p.135) entende que a "[...] divisão interna à identidade deve ser esclarecida pela dualidade: "identidade para si e identidade para o outro".

Dubar (2005) concebe a ideia de que o sujeito se define como identidade distinta do outro, por meio da linguagem; ou seja, é por meio da comunicação que o indivíduo percebe a si mesmo como diferente, bem como reconhece o outro como diferente. Dubar (2005, p.151) explica que é por meio da relação dos sujeitos entre

---

<sup>5</sup> Equilíbrio: passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior, em que ocorrem adaptações sucessivas entre Eu e o Mundo (PIAGET *apud* DUBAR, 2005, p.26).

si no contexto de trabalho que é "possível intervir de uma maneira ou de outra em representações".

No caso em estudo, o Supervisor de ensino constrói sua identidade profissional por meio da identificação com os pares, ou com o superior imediato. Na definição supracitada, Dubar (2005, p. 151) situa a aprendizagem experiencial como fonte de onde os indivíduos extraem saberes; ou seja, os sujeitos da aprendizagem ao entrarem em contato com os outros ancoram a identidade na "experiência relacional e social do poder".

Sainsaulieu (1997) descreve quatro tipos de identidade profissional entre os que trabalham em escritórios, departamentos e fábricas, ressaltando que as relações habituais de trabalho em organização influenciam as identidades dos profissionais; ou seja, a cultura da empresa define o modo de atuação, tanto quanto o comportamento.

A primeira identidade, denominada fusional, corresponde à identidade dos operários desqualificados, que fazem trabalhos extremamente repetitivos; refere-se aos operários de setores de empresas que produzem alimentos, produtos químicos e mecânicos etc. A identidade fusional é construída nas condições em que "As relações entre os pares são intensamente afetivas, mas pouco assente no debate de ideias. A relação com o chefe ou com o líder é indispensável para orientar o grupo, e para de algum modo absorver a maior parte do combate das ideias" (SAINSAULIEU, 1997, p. 220).

A segunda identidade é a negociadora; nela é possível entender que o profissional negociador busca valorizar a colaboração com os outros, construindo redes de relacionamento. No entanto, não é possível reduzir a descrição dessa tipologia à identidade solidária. A identidade negociadora "caracteriza-se antes de tudo pela grande riqueza afetiva e cognitiva das relações interpessoais, pela importância de uma vida coletiva de tipo democrático, isto é, que aceita o debate produtivo" (SAINSAULIEU, 1997, p. 220-221).

A terceira identidade é das afinidades. É emergente nos contextos em que há mudanças de atribuições profissionais. Os técnicos, inseridos nas dinâmicas de progressão pessoal rápida, geralmente são os profissionais que vivem essas experiências de mobilidade, passando a atuar em funções ou locais diferentes.

A análise das tipologias feitas pelo autor permite o entendimento de que a cultura de empresa em que prevalecem movimentos rápidos de ascensão profissional, favorece a constituição de identidades profissionais, em que:

[...] as relações com os colegas são pouco numerosas, mas intensas, no plano afetivo e cognitivo. Os grupos são considerados perigosos, porque olhados como travões à promoção individual, e porque deixando-os para trás fica a sensação de ser traidor e trânsfuga à classe operária ou à coletividade de origem. O chefe toma, nesse contexto, um lugar considerável, espera-se dele atenção e apoio na aventura do movimento. O líder é evidentemente rejeitado porque evoca excessivamente o grupo, pelo contrário, o comando hierárquico é visto como indispensável, mas deve ser liberal e estar atento aos problemas dos subordinados" (SAINSAULIEU, 1997, p. 221).

A quarta identidade, classificada pelo autor como retirada, é a definição do profissional que reivindica pouca participação nas interações socioprofissionais e possui pequeno investimento nas relações com os colegas de trabalho.

Segundo Sainsaulieu (1997), o modelo regulamentar não é muito diferente da identidade de retirada, que emerge nas culturas organizacionais burocráticas, em que as atividades administrativas são marcadas pelo volume das tarefas repetitivas, o que causa uma renúncia à carreira e direciona os projetos de construção de identidades profissionais fora do contexto de trabalho. Para o autor:

Presentes sobretudo nos serviços administrativos e nos escritórios onde se cumprem tarefas rotineiras, este modelo é no entanto caracterizado por um forte apego aos regulamentos, aos direitos, aos estatutos, aos graus e aos estatutos categoriais (SAINSAULIEU, 1997, p.253).

O sujeito que possui uma identidade de retirada concebe o trabalho sobretudo como satisfação financeira, ou antes, como necessidade econômica. O profissional definido por essa identidade busca uma espécie de proteção, diante dos conflitos internos causados pela distinção entre os sujeitos, seja pelas afinidades ou nas relações que se estabelecem com o chefe.

Nesse tipo de cultura organizacional, "A relação com o chefe é nesse caso tanto mais importante quanto as outras formas de relações são minoradas, tudo passa pelo chefe que deve ser ao mesmo tempo compreensível e responsável, ou mesmo autoritário se por vezes se quiser ser protegido" (SAINSAULIEU, 1997, p. 221). A "empresa burocrática" observada por Sainsaulieu (1997) refere-se ao



universo do serviço público não mercantil. Na figura, a seguir, o profissional do Serviço Público aparece relacionado ao "modelo regulamentar" de identidade no trabalho:

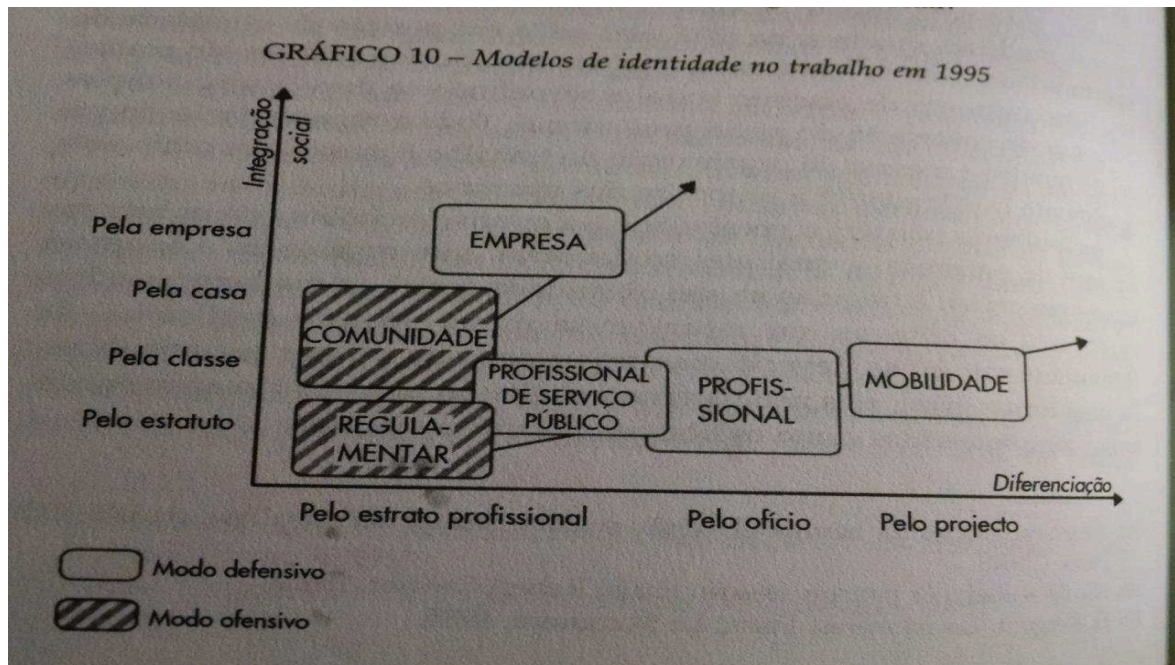


Figura 2 - Modelo de Identidade no Trabalho  
Fonte: SAINSAULIEU (1997)

Nesse contexto de análise, é possível o entendimento de que as designações normativas configuram aberturas que possibilitam diversas formas de comportamento; dependendo do contexto, os indivíduos podem adotar comportamentos individualistas ou aderir aos valores do grupo profissional. Em todo o caso, o que está em jogo na construção das identidades são os desejos dos sujeitos, as possibilidades de cada indivíduo aceitar ou não determinadas normas, utilizando os recursos que possui para obter sucesso na legitimação da própria identidade.

Nesse sentido, os valores resultantes do trabalho, sejam de ordem econômica ou simbólica, podem influenciar comportamentos de aproximação com o superior imediato, ou o distanciamento defensivo, dependendo do sentimento de valorização ou rejeição da identidade (DUBAR, 2005).

Cabe ressaltar, como faz Dubar (2005), que as tipologias de análise elaboradas por Sainsaulieu (1997) são elucidativas das lógicas das profissões existentes em empresas públicas ou privadas, de atores operários, funcionários,

contramestres, técnicos etc.; mas nenhuma das tipologias foi construída com base nos dados empíricos coletados das relações de trabalho em escolas ou universidades.

Também é importante ressaltar o posicionamento de Sainsaulieu (1997), reconhecendo que os tipos de cultura do trabalho descritas nesse estudo são “meros tipos ideais no sentido weberiano do termo, isto é, que resultam de uma reconstituição após observação e análise. Indicam probabilidade de previsão sobre os comportamentos reais em situações comparáveis” (SAINSAULIEU, 1997, p. 222).

Para analisar a influência do sistema de ensino sobre a constituição das identidades é apropriado situar a origem da discussão sobre esse tema. Segundo Dubar (2009, p.214):

Tudo começou a mudar quando, a partir da instauração do colégio único (1975), depois da transformação dos liceus (na década de 1980) e na universidade (1990) em estabelecimentos de massa, a finalidade primordial do sistema escolar, para a grande maioria de seus 'usuários', tornou-se a 'preparação para a vida ativa'.

No sentido histórico, considera-se que as trajetórias dos indivíduos no campo escolar profissional tornaram-se fundamentais para a compreensão dos processos de construção da identidade social dos indivíduos; no entanto, Dubar (2005, p. 147) entende que “[...] não é necessário reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação”.

Destarte, é relevante destacar o conceito de Ação Pedagógica (AP) em que Bourdieu (1992) aponta os limites da autonomia dos indivíduos na construção de suas identidades dentro do sistema de educação, pois:

Numa formação social determinada, as diferentes AP, que não podem jamais ser definidas independentemente de sua dependência a um sistema das AP submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tendem a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característicos dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante, contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante (BOURDIEU, 1992, p. 25).

O mesmo autor conclui, ainda, que a transmissão cultural construída por meio da AP (Ação Pedagógica) garante que a classe dominante tenha preservado os privilégios sociais e materiais, conforme excerto a seguir.

Na realidade devido ao fato de que elas [AP] correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural (BOURDIEU, 1992, p.25).

Nesse sentido é possível entender que as identidades demandadas pelos sujeitos são atribuídas pelas instituições que fazem parte do "sistema de ensino" e são incorporadas ou rejeitadas pelos indivíduos, dependendo da posse dos recursos materiais ou do capital cultural de cada indivíduo. Consoante a essa proposição, Dubar (2005) lembra que Bourdieu introduz um elemento de incerteza na teoria do *habitus*, relativizando a reprodução ao afirmar que a reprodução ocorre apenas "na medida em que as estruturas nas quais ele funciona sejam idênticas ou homólogas às condições de que é produto" (BOURDIEU, 1992, apud DUBAR, 2005, p.79).

Assim, é possível conceber que a trajetória biográfica de um indivíduo e de um sistema "[...] não leva necessariamente ao prolongamento da trajetória e à reprodução do sistema: o balanço das capacidades pode ser positivo ou negativo, dependendo das leituras do sistema e de suas oportunidades pelos indivíduos" (DUBAR, 2005, p. 93). O autor apresenta uma análise dos conceitos de Habermas (1967), explicando o papel da linguagem na estruturação das relações sociais e os conceitos de atividade instrumental e atividade comunicativa.

Antes de aprofundar a análise sobre o pensamento de Habermas (2012), é importante apontar algumas diferenças teóricas em comparação com a Teoria da Reprodução de Bourdieu (1992) que foi objeto de análise no terceiro capítulo da obra de Dubar (2005).

De modo resumido, as diferenças entre Habermas (2012) e Bourdieu (1992) podem ser assim descritas: para o primeiro, o processo de construção da identidade se dá no contexto do antagonismo entre a razão comunicativa e a razão instrumental; enquanto que, para o segundo, o contexto em que ocorre a constituição das identidades é caracterizado pelo espaço onde se travam lutas simbólicas, que correspondem às disputas pelo monopólio da dominação legítima, concretizada pela reprodução cultural.

Segundo Bourdieu (1992), as lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica.

Numa formação social determinada, a força propriamente simbólica das sanções físicas ou simbólicas, positivas ou negativas, juridicamente garantidas ou não, que asseguram, reforçam e consagram duravelmente o efeito de uma AP [Ação Pedagógica] é tanto maior quanto elas se aplicam a grupos ou classes mais dispostos a reconhecer a AuP [Autoridade Pedagógica] que os impõe (BOURDIEU, 1992, p.35).

Também é importante ressaltar, nesse início de análise, que Habermas (2012) está ciente de que ainda não existem condições políticas que garantam todas as condições para o diálogo e ação comunicativa racional, em que “a prática comunicativa remeta à prática argumentativa como instância de apelação que possibilita dar prosseguimento ao agir comunicativo com outros meios, “[...] sem o emprego imediato ou estratégico de violência” (HABERMAS, 2012, p. 47-48).

Aprofundando a análise da citação de Habermas por Dubar (2005), aproxima-se da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), que em seu bojo apresenta o conceito de "ação comunicativa e ação instrumental", conforme excerto a seguir:

Na ação comunicativa os participantes de uma interação executam os seus planos de ação sob a condição de um acordo alcançado de modo comunicativo, ao passo que os próprios atos coordenados mantêm o caráter de atividades orientadas para fins. A atividade orientada para fins constitui um componente tanto da ação orientada para o entendimento como da ação orientada para o êxito; em ambos os casos, os atos implicam no mundo objetivo. Consoante o fim da ação podem incluir mesmo atos instrumentais, isto é, alterações manipulativas de objetos físicos. Ações instrumentais podem, assim, surgir como componentes em ações sociais de ambos os tipos (HABERMAS, 2010, p.166).

Habermas (2012), na obra Teoria do Agir Comunicativo, cita autores referenciados por Dubar (2005), entre esses Mead (1934), Piaget (1932), Weber (1946), etc. Habermas (2012) tece crítica ao processo de modernização das sociedades industriais e a difusão da racionalidade instrumental, em que preponderam as relações sociais baseadas nos objetivos individuais em contraposição aos objetivos coletivos.

Contextualizando o pensamento de Habermas (2012) para entendermos a os posicionamentos de Dubar (2005), é importante ressaltar que Habermas (2012) reconhece que a ação estratégica é preponderante na sociedade e que as condições do agir comunicativo se constituem muito mais em um horizonte político a ser perseguido do que em uma realidade já estabelecida.

Dentro dessa lógica, a abordagem sociológica de Dubar (2005) permite entender que é por meio da articulação entre as transações – interna ao indivíduo e

externa, entre o indivíduo e as instituições – que se constroem as identidades dos indivíduos, conforme excerto a seguir.

Essa negociação identitária constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma rotulagem autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais. Ela implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades. Supõe principalmente uma redefinição dos critérios, mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas (DUBAR, 2005, p. 142).

Dubar (2005, p.138) utiliza-se do pensamento de Habermas para concluir sobre a importância da "qualidade das relações com o outro, como a condição para que essa pessoa possa ser identificada genérica e numericamente pelos outros".

Na análise feita por Dubar (2005, p. 140-141), os indivíduos constroem suas identidades por meio da articulação entre "os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas [com demandas pelas identidades], no interior das quais se formam as identidades reais às quais os indivíduos aderem".

Contextualizando o pensamento de Habermas (2010), o psicanalista Christophe Dejours (2012, p. 78) assim se pronuncia a respeito da possibilidade de as "[...] condições sociais e políticas presidirem a orientação das atividades humanas em prol da cultura e da civilização ao invés de orientá-las rumo à violência e à barbárie".

A crença na ciência e na razão como fonte de progresso moral é uma falácia; contudo, amparado na teoria do agir comunicativo de Habermas (2010), emerge a análise de Dejours (2012, p.78):

Acreditar no progresso moral da humanidade é um erro, a escolha de opor-se à volta da barbárie não constitui contudo uma perspectiva irracional da ação. Sucessos de luta contra a violência obtida aqui e ali, no varejo, não deixam de investir certa importância. A cultura, cujo acúmulo permanece ainda sem a força necessária para conjurar de forma durável o destino, mas cuja sedimentação não deixa de ser alvissareira no que representa como contribuição às realizações que se manifestam como esforço de superação e mesmo de subversão da condição humana, esforços esses disseminados por um número não desprezível de trabalhadores, pesquisadores, pensadores e artistas.

As condições para superação das diferenças que separam as classes sociais, ainda está para ser construída, pois a competição entre os trabalhadores para obter melhores gratificações, ou para se proteger contra o desemprego tem provocado

distorções nas relações sociais nos ambientes de trabalho, levando "[...] à banalização das condutas desleais entre os colegas. A desconfiança entrou em cena trazendo consigo o medo ao mundo do trabalho" (DEJOURS, 2012, p.87).

Dubar (2005) descreve, o conceito de socialização, diferenciando a socialização comunitária da socialização societária. Para o autor os tipos de ação na sociedade tradicional, caracterizam-se pela ação emocional, ao passo que na socialização societária os vínculos sociais manifestam valores racionais em relação aos fins. Contextualizando a análise por Dubar (2005, p.114), é possível depreender que o "[...] movimento das sociedades modernas conduziria antes a uma grande diferenciação das identidades de acordo com todas as combinações possíveis entre lógicas de atividade, formas de poder e níveis culturais".

A categorização das possibilidades de constituição das identidades, proposta por Dubar (2009, p. 69), define a identidade integralmente moldada pela sociedade como "[...] a forma comunitária do "nós", modelando completamente um eu definido por sua genealogia e seus traços culturais".

Outra possibilidade de constituição da identidade é definida por Dubar (2009, p. 69) como "[...] forma societária que une nós contingente e dependentes das identificações estratégicas a eus que perseguem seus interesses de conquista econômica e realização pessoal".

Segundo Dubar (2009), os processos de constituição de formas identitárias sociais englobam as formas identitárias profissionais; essas formas são influenciadas por questões históricas, que não estão totalmente pré-definidas para cada sujeito. Todavia, "[...] essas previsões não desenham uma nova configuração histórica das formas identitárias, cujo arranjo parece, mais que nunca, contingente e largamente imprevisível" (DUBAR, 2009, p. 71).

Por outro lado, é importante ressaltar que o diálogo que deve ser feito na constituição das identidades não é simples de ser feito a julgar pelas incertezas políticas da atualidade. Desse modo, não é possível antecipar modelo algum de profissionalização que deva se tornar hegemônico entre os Supervisores.

Nesse sentido, entende-se que o processo de negociação que ocorre entre os sujeitos e as instituições aproxima a construção da identidade ao contexto individual (subjetivo-cognitivo-afetivo), o ambiente de trabalho (organização da empresa) e a sociedade. Dubar (2005, p.143) corrobora essa ideia ao afirmar que "[...] a

identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia", mas que é influenciada pelo contexto social.

Ampliando a análise sobre essa questão, Dubar (2005) cita o pensamento de Weber, para explicar que não se podem separar as estruturas (Estado, empresas, instituições) dos sistemas de ação que as engendram e que as mantêm em atividade, uma vez que "[...] as estruturas... são apenas desenvolvimento e resultados de ações específicas de pessoas singulares, únicos agentes compreensíveis de uma atividade orientada significativamente" (WEBER, apud DUBAR, 2005, p.107).

Dubar (2005, p.115) apresenta as contribuições de Mead (1934), tomando-o como precursor dos estudos sobre a "[...] socialização como construção de uma identidade social (um Self) na e pela interação – ou comunicação – com os outros".

Segundo Dubar (2005), foi Mead (1934) um dos fundadores da teoria sociológica que explicou coerentemente a construção da mente humana, por meio da interação dos indivíduos com o ambiente natural e social. A teorização de Mead (1934) tem o mérito:

[...] de colocar a "ação comunicativa" (e não "instrumental") no centro do processo de socialização e de fazer o resultado da socialização depender das formas institucionais da construção do Si-mesmo e, sobretudo, das relações comunitárias (e não somente societárias) que se instauram entre socializadores e socializado (MEAD apud DUBAR, 2005, 115).

De acordo com Dubar (2005), a constituição do *self* e o processo de interação social são importantes aspectos da Teoria de Mead; também a linguagem é um elemento central no processo de formação humana e de construção das identidades sociais. A presença do "outro generalizado" é que possibilita a formação do *self*, impulsiona a estruturação da capacidade reflexiva pelo indivíduo, o que possibilitará a inserção desse indivíduo na sociedade.

Segundo Dubar (2005), é por meio da linguagem que emergem as relações sociais e que o pensar se constitui em uma atividade social, pois o pensamento é uma forma de diálogo. Ou seja, a linguagem é essa reação significativa e simbólica, que "tem o mesmo significado para todos os indivíduos de uma dada sociedade ou de um grupo social" (MEAD apud DUBAR, 2005, p. 116).

O conceito de Mead (1934) apud DUBAR, 2005) referente à socialização permite o entendimento de que existem vantagens e desvantagem para o sujeito na

aceitação ou rejeição dos valores do grupo social. Nesse sentido é possível inferir que a rejeição completa dos valores do grupo é problemática, pois o indivíduo ficaria isolado, sem a possibilidade de legitimar sua identidade. Por outro lado, a aceitação total dos valores do grupo, sem a possibilidade de expressão pessoal, poderia conduzir à anulação da identidade do indivíduo. Também é possível o entendimento de que nos processos de socialização os seres humanos podem usar a linguagem para incluir ou excluir os indivíduos que negam os valores basilares indispensáveis à coesão do grupo.

Berger e Luckmann (2011) afirmam que na socialização primária a incorporação do saber da linguagem é um elemento fundamental. No entanto, para esses autores a apreensão que o sujeito faz da realidade social "[...] não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo "assumir" o mundo no qual os outros já vivem" (BERGER; LUCKMANN, 2011, p.168).

Segundo, os autores mencionados, na socialização secundária, ocorrem processos de interação pessoal, em que estão presentes, elementos constituintes do mundo do trabalho. No excerto, a seguir Berger e Luckmann (2011) explicam como acontece esse complexo processo de socialização:

[...] A socialização secundária é a interiorização de "submundos" institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2011, p.178).

Contextualizando o pensamento de Berger e Luckmann (2011), é possível o entendimento, que a interação do indivíduo com os outros, no ambiente de trabalho" influencia a constituição das identidades profissionais dos sujeitos.

Dubar (2005) afirma que os processos de socialização primária e secundária e a complementação ou ruptura entre os dois processos não explicam toda a dinâmica das transformações que ocorrem na sociedade; entretanto, é possível entender que a complexidade das relações na sociedade moderna faz da socialização secundária um dos elementos capazes de influenciar a constituição das identidades:



Quando a socialização secundária transforma as identidades resultantes da socialização primária, as relações entre os mundos gerais e os mundos especializados se tornam instáveis e podem evoluir ou para uma crise duradoura ou para uma conversão do mundo social em torno do mundo especializado construído na socialização secundária (BERGER e LUCKMANN apud DUBAR, 2011, p. 128).

Depreende-se do excerto citado que a socialização secundária é construída por meio da aprendizagem e da interiorização de normas, regras e valores. E, ainda, que por meio da socialização secundária o indivíduo aprende a viver em sociedade e nela se integra. Quando o indivíduo consegue uma percepção do mundo e da sociedade ele está se socializando com os outros indivíduos.

Berger e Luckmann *apud* (DUBAR, 2005, p.128) afirmam que quando a socialização secundária não pode "construir uma identidade especializada, desemboca em uma desestrutura duradoura dos indivíduos e em sua exclusão do espaço social". Nesse sentido, é possível entender que se os processos de socialização secundários forem bem sucedidos, se os sujeitos forem incluídos e mobilizarem suas energias físicas e intelectuais para participar dos processos de socialização, é provável que consigam inserir-se no mercado de bens simbólicos e materiais.

Segundo Berger e Luckmann (2011), a família, os pares e vizinhança são os encarregados da socialização primária, que estabelece mediação entre o mundo e a criança. No entanto, a socialização secundária pode alterar determinados aspectos da identidade construída na infância. Na socialização secundária está presente um conjunto de outros sujeitos com os quais o indivíduo tem de interagir, aceitando ou rejeitando as identidades que lhes são atribuídas. Os autores mencionados explicam;

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas "compreensões tácitas", avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os "submundos" interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o "mundo básico" adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos (BERGER e LUCKMANN, 2011, p.179).

Dentro deste contexto, Dubar (2005, p.126) entende que os “[...] sistemas de trabalho e de produção e, de maneira mais geral, de ação instrumental, pode ser acompanhada de socializações secundárias que questionam as hierarquias e os saberes da socialização primária”.

Depreende-se do excerto acima que a socialização primária não é definitiva, e que a socialização que ocorre na fase adulta é um processo incerto, sujeito às influências das mudanças tecnológicas, sociais, econômicas etc. Conclui-se do estudo sobre Berger e Luckmann (2011) que no processo de socialização secundária o indivíduo não incorpora apenas atribuições técnicas, também aprende a pensar, sentir e agir conforme o grupo. Além disso, a incorporação dos valores e técnicas do mundo da socialização secundária ocorre com a interiorização da linguagem – o instrumento mais importante da socialização.

Por outro lado, Dubar (2005) afirma que é menos importante o trabalho efetuado do que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Os estudos de Dubar (2005, p. 255-319) mostraram as seguintes formas identitárias: Identidade estável ameaçada, Identidade bloqueada, Identidade responsável pela sua promoção e Identidade autônoma e incerta.

A definição de Identidade estável ameaçada proposta por Dubar (2005) refere-se às experiências de profissionais que construíram o seu saber no ambiente de trabalho. Os sujeitos, inseridos numa cultura empresarial que não disponibilizou possibilidades de aprendizagem de novas competências, são trabalhadores que se sentem ameaçados.

Esses indivíduos, que não conseguem ir além das tarefas prescritas, veem-se como incapazes de mudança de atitude em relação ao trabalho. Segundo Dubar (2005), esses trabalhadores são vistos pelos chefes como incapazes de promover mudanças no relacionamento com a empresa. Os indivíduos classificados como “identidades ameaçadas” assumem a identidade coletiva do grupo de trabalho e seu discurso é sempre permeado por ‘nós’. O eu ‘subjeto’ é maior que o eu ‘objeto’; ou seja, prevalece a vontade interior em detrimento dos avanços e inovações que circundam o indivíduo (DUBAR, 2005).

O sentimento de ameaça aparece quando os indivíduos não se sentem reconhecidos pelo seu trabalho, mas não conseguem imaginar a possibilidade de

mudar de emprego; além disso, para esses sujeitos a possibilidade da demissão é considerada como a maior punição que poderiam receber dos seus superiores (DUBAR, 2005). O sujeito com a identidade ameaçada constrói com o seu chefe uma relação de dependência:

Mas tal relação também parece desestabilizada pelas evoluções em curso e pelas inovações analisadas: de uma relação personalizada, às vezes de tipo paternalista, passa-se a uma relação mais anônima, considerada ameaçadora e às vezes estigmatizante (DUBAR, 2005, p. 259).

A análise dos posicionamentos de Dubar (2005) permite o entendimento de que as relações com o chefe ou com os pares e, mesmo a forma como o sujeito constrói suas percepções sobre si (subjativação), são estruturadas com base na interação socioprofissional junto ao superior imediato e aos outros profissionais da empresa. Nesse sentido, compreende-se que a cultura da empresa contribui para que alguns indivíduos, executores de tarefas repetitivas, forjem "a identidade para si", marcada pela autopercepção de incompetência, para mudar o rumo de sua vida profissional. Os sujeitos que aprenderam a partir da prática sentem dificuldade para mobilizar suas energias em uma formação voluntária, pois os indivíduos que se sentem ameaçados temem o risco do fracasso que pode ocorrer no processo de mudança na vida profissional.

A segunda identidade, denominada Identidade bloqueada, refere-se aos sujeitos que não conseguem projetar a sua evolução profissional, talvez imaginem que existam postos melhores, mas não se veem como aquele indivíduo capaz de aperfeiçoar-se continuamente. O indivíduo que se sente bloqueado mantém um apego ao posto que ocupa; muitas vezes identifica-se tanto com a profissão que não consegue vislumbrar outras alternativas, as quais poderiam auxiliá-lo na transposição de uma função (com atividades repetitivas) para profissões em que haja inovações do contexto de atuação.

O indivíduo classificado como Identidade bloqueada é cumpridor das normas da empresa; esse sujeito chega a considerar a sua profissão como única e fundamental para a empresa. No cenário organizacional, esse sujeito praticamente anula a sua identidade pessoal em função da sua necessidade de ser valorizado pelo que faz pela empresa. Nesse sentido, pode-se entender que há uma fusão

entre os projetos de vida do sujeito e a forma como esse sujeito entende e sente a cultura organizacional.

Segundo Dubar (2005), a Identidade responsável pela sua promoção está vinculada à personalidade dos profissionais que buscam a ascensão social por meio do trabalho. Esses indivíduos dispõem-se a mobilizar seu esforço e seu tempo para adquirir competências requeridas pela empresa; visando ao progresso profissional, esforçam-se para executarem suas tarefas com destaque e dedicação. Tudo o que fazem é pensando em si e, também, na empresa.

Contextualizando os posicionamentos de Dubar (2005), é possível o entendimento de que o "EU" do sujeito que visa à promoção profissional articula-se com os "OUTROS"; ou seja, busca construir redes de relacionamentos, demonstrando a disposição para contribuir para o desenvolvimento da Empresa. Agindo na demonstração de que valoriza as relações de interdependência, compreende que se investir no trabalho será promovido, por causa do seu empenho em apoiar os líderes e auxiliar nas mudanças necessárias para o funcionamento da organização.

Dubar (2005, p.289) descreve a Identidade responsável pela promoção, como identidade que negocia o seu projeto de vida, em troca de progresso profissional; esses sujeitos são aqueles que. "Uma vez concluída a formação geral, entram em processo de progressão: têm muito mais mobilidade, são muito mais capazes de aceitar mudar de carreira, de ofício, até mesmo deslocar-se".

Depreende-se, por meio da análise do excerto supracitado, que o perfil da identidade do funcionário definido por Dubar (2005) corresponde ao profissional de carreira, capaz de evoluir em direção a uma profissão e de assumir responsabilidades pelo sucesso da empresa.

Segundo Dubar (2005), o termo chave que define a identidade do profissional que mantém o foco na carreira é identidade de empresa. Esse sujeito é determinado ao progresso profissional, com base na reciprocidade dinâmica: do indivíduo que deve fazer convergir seus projetos pessoais comprometendo-se com a visão e a missão da empresa.

Os indivíduos identificados como "carreiristas", que mobilizam suas energias para a consecução do sucesso da empresa, não são definidos por Dubar (2005) por meio da análise da trajetória de vida pessoal:

[...] mas apenas pelo e no projeto empresarial que inclui totalmente a realização potencial dessa identidade. É por intermédio da previsão criadora que vincula o êxito da empresa a seu próprio êxito profissional e social que esses assalariados deverão construir suas identidades enquanto avançam (DUBAR, 2005, p. 290).

Nas empresas que adotam a formação continuada como modelo de valorização profissional, a competição faz parte do processo de ascensão na carreira; é nessa cultura organizacional que emergem, com maior frequência, as identidades de promoção. Dentre os modelos organizacionais estudados pelo autor, as organizações que estimulam a competição entre os profissionais favorecem o desenvolvimento da cultura da promoção:

Querer compreender, saber mais, perguntar, documentar-se, constituem expressões de seu ato de pertencimento à empresa, concebida essencialmente como um sistema sociotécnico originador de saberes específicos, diferentes dos saberes escolares e amplamente valorizados em relação a eles (DUBAR, 2005, p. 291).

Dessa forma, é possível entender que a construção das identidades é feita por meio da articulação entre o sujeito e a organização, mediada pelas competências mobilizadas pelos indivíduos para o contínuo aperfeiçoamento, na busca da superação das "lacunas de competências" que são construídas em torno dos interesses da empresa.

Com isso, é possível entender que os profissionais que constroem a identidade com base na relação de reciprocidade com a empresa adotam a racionalização na sua conduta, na busca por aproveitar as oportunidades que a empresa oferece para evoluir, e fazem retornar à empresa parte do benefício por eles auferido. Nesse contexto de análise, na configuração da identidade mobilizada para se integrar à empresa, responsabiliza a si mesmo pela promoção na carreira profissional, constrói suas relações com os pares e com a empresa, buscando se fortalecer e confirmar uma identidade tanto reconhecida na empresa quanto socialmente legítima (DUBAR, 2005).

Antes de iniciar a análise da Identidade autônoma e incerta, é relevante lembrar que a pesquisa de Sainsaulieu, citada por Dubar (2005, p. 309), refere-se à realidade da França, em que as relações socioprofissionais foram observadas "em

mais de 50 oficinas e serviços administrativos de empresas dos anos 60 e do começo 70" (SAINSAULIEU, 1997, p. 220).

Segundo Sainsaulieu (1997), foi na década de 80 que Dubar (2005) descobriu que nos processos de identificação dos profissionais influenciam o acesso à formação e a imagem que o sujeito possui de si – "imagem de si que se tira da sua posição profissional, mas também social, por que põem em jogo as pertenças e os meios exteriores nos quais se obtém reconhecimento e meios de ação" (SAINSAULIEU, 1997, p.246). A relação existente entre o que ocorre na empresa e, a vida da coletividade pode tornar-se real, quando a cultura da empresa for suficientemente significativa para moldar as expectativas das pessoas, dentro e fora do contexto de trabalho, por meio de trocas simbólicas e influência econômica. (SAINSAULIEU, 1997). As identidades das coletividades são influenciadas de modo duradouro se a pedagogia da empresa for reconhecida como legítima, pela comunidade e pelos profissionais que nela trabalham. É assim que Sainsaulieu (1997) explica:

[...] uma experiência relacional intensamente criadora de outras relações sociais e de outras normas e valores; ora no trabalho, pelo menos em França, constitui com freqüência a oportunidades desses momentos de encontro e de ações diferentes. A análise cultural das comunidades profissionais mostrou claramente que é na medida em que se apoiam em sociabilidades coletivas fortemente constituídas que as profissões se podem tornar ator social (SAINSAULIEU, 1997, 232).

Nesse contexto, quando os gestores das empresas planejam trajetórias formativas, estão criando situações que influenciam as condições de distribuição de especialização, salários e *status* social. Segundo Sainsaulieu (1997), é na busca pelas oportunidades que os sujeitos afirmam, aceitam ou rejeitam as suas identidades profissionais e sociais.

Portanto, quando os gestores das empresas buscam a construção da linguagem comum para construir o projeto e estabelecerem a finalidade da empresa, eles precisam de algum modo confrontar "as representações coletivas sobre o trabalho, o emprego, os projetos de desenvolvimento, as componentes do sistema social, as pressões do meio ambiente, o papel das tecnologias" (SAINSAULIEU, 1997, p. 308). Na análise feita por Dubar (2005), constata-se a situação vivida pelas empresas que não conseguem disponibilizar planos de carreira

atraentes para sujeitos sobrediplomados. A identidade incerta desses sujeitos é descrita por Dubar (2005, p.303):

[...] nenhuma carreira existente parece adaptar-se a eles, e seu futuro na empresa permanece problemático; de outro lado, eles não compartilham, no trabalho, as mesmas atitudes dos assalariados em promoção interna – mais individualistas, menos mobilizados para a empresa, com frequência são mais críticos e parecem mais instáveis. Está claro, que não é essencialmente na empresa que querem construir ou consolidar sua identidade flutuante.

No excerto supracitado, é possível verificar a problemática da constituição da identidade, que busca a independência; nesse caso, os profissionais procuram mais formação para terem a oportunidade de deixar a empresa, ambicionando trabalhar outros projetos fora do contexto da firma (SAINSAULIEU,1997).

Os profissionais, que são designados como *Identities autônomas e incertas*, provavelmente não se sintam reconhecidos e se veem obrigados a adotar estratégias, que lhes permitam uma "fuga", visando construir projetos profissionais fora do contexto da empresa (DUBAR, 2005).

Sainsaulieu (1997) *apud* (DUBAR, 2005, p. 309) denomina "identidade dilacerada" a identidade dos profissionais que não são ouvidos em seus projetos pessoais, quando os planos das empresas são estruturados com base no enquadramento salarial:

[...] identidade instável, móvel, dilacerada, que corresponde a uma dissociação duradoura entre a identidade para si (herdada das suas origens e projetada em um futuro inapreensível) e a identidade para o outro (atribuída com base na atividade profissional e nos *status* sociais oficiais) (DUBAR, 2005, p. 316).

É possível inferir, por meio do excerto citado, que a identidade autônoma e incerta de certos profissionais geralmente apresenta-se deslocada, tanto em relação às normas coletivas dos grupos profissionais quanto em relação aos jogos de poder, que fazem parte das relações socioprofissionais. Nesse sentido, pode-se perceber que, subjacente à constituição da identidade, existe o fluxo das dinâmicas sociais, que são influenciadas pelo mercado.

É relevante ressaltar que a pesquisa de Dubar (2005) foi elaborada no contexto da expansão da política neoliberal, que na década de 80 agravava as condições de trabalho, pelo aumento da competição, pelos cortes dos postos de

trabalho e pela diminuição do poder regulamentador do Estado. Sainsaulieu (1997, p.243) lembra o “[...] impacto imediato das ameaças de desemprego que tiveram por efeito diminuir as solidariedades combativas”.

Nesse contexto, as pesquisas de Dejours sobre o sofrimento no trabalho, destacando a presença das patologias mentais, que “[...] surgem na execução de trabalhos repetitivos, em que a pessoa não encontra sentido, em que não há autonomia, nem criatividade nem reconhecimento” (SAINSAULIEU, 1997, p. 243).

Aprofundando a análise sobre o posicionamento de Dejours *apud* (SAINSAULIEU, 1997), considera-se relevante citar o aporte de Dejours (2012) em que se considera a possibilidade de destruição da condição do trabalhador, dependendo das condições de trabalho.

Dejours (2012, p. 16), ao reforçar que “[...] trabalhar jamais é neutro para a saúde, sobretudo quando nos focamos na saúde mental, e que não há uma fatalidade nesta perspectiva, nos coloca frente aos desafios muito importantes em nosso campo de atuação”.

Para Dejours (2012, p.16), as condições de trabalho propostas pelas ideologias neoliberais dão ênfase aos modelos de gestão que causam a ilusão de que é possível “[...] a partir do cumprimento de metas sempre mutantes” que os trabalhadores consigam “obter as conquistas que almejam no que diz respeito às suas necessidades materiais e, principalmente, de seu reconhecimento simbólico”.

Nesse sentido, é preocupante a análise de Bourdieu (2003) sobre o processo de reprodução da desigualdade material e simbólica, em que os detentores do poder econômico exercem o “poder mágico”, que não é perceptível pelos que estão na posição de dominados:

Os que ocupam as posições dominadas no espaço social estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem seu próprio ponto de vista sobre o social, se a lógica própria do campo de produção cultural e os interesses específicos que aí se geram não produzisse o efeito de predispor uma fração de profissionais envolvidos nesse campo a oferecer aos dominados, na base de uma homologia de posição, os instrumentos de ruptura com as representações que se geram na cumplicidade imediata das estruturas sociais e das estruturas mentais e que tendem a garantir a reprodução continuada da distribuição do capital simbólico” (BOURDIEU, 2003, p. 152).



Conclui-se que no cenário de recessão e de desemprego, em escala mundial, a falta de regulação do poder das empresas privadas, bem como o enfraquecimento dos Estados, contribui para a reprodução e o crescimento da reprodução da desigualdade na distribuição do capital material e simbólico. Além disso, a precarização e desumanização das condições de trabalho geram a ilusão de que as redes de relações pessoais são suficientes para garantir o emprego e a dignidade do trabalhador.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.42), todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, que se configura, como a trajetória percorrida pelo pesquisador, na escolha das fontes, coleta dos dados, organização e elaboração do relatório. Nesse sentido, entende-se, que essa é uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa.

Segundo Minayo (2004, p. 21), a abordagem qualitativa é importante no estudo de questões que necessitam de fundamentação teórica, que se encontra no campo das ciências sociais:

[...] A abordagem qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A atuação e os processos de constituição identitárias foram estudados, por meio, da análise dos Termos de Visita e das entrevistas com 6 Supervisores de Ensino. A atuação profissional foi analisada, por meio, da interpretação das atribuições e competências formais estabelecidas pelas leis, que em parte, conformam a prática deste profissional, no cenário de atuação, que é a Diretoria de Ensino, que está inserida no macro contexto organizacional da Secretaria de Educação. Também foram analisados os Termos de Visita lavrados pelos Supervisores nas visitas realizadas às unidades escolares, entre os anos de 2009 e 2011. Bardin (2011) define a análise documental como:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando, representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente de representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2011 p. 45).

Fundamentado nos posicionamentos teóricos de Dubar (2005), obteve-se o embasamento necessário para analisar o processo da constituição da identidade do Supervisor. Os alicerces da análise foram estruturados em torno dos conceitos sociológicos definidos por Dubar (2005), considerando os processos biográficos e os processos relacionais articulados ao trabalho na Supervisão.

### **3.2 Campo de Pesquisa**

Consoante à exigência científica da representatividade, os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos com base na diversidade de sua formação inicial e no tempo de serviço no cargo de Supervisor de Ensino. Além desses critérios, a justificativa para a escolha das Diretorias de Ensino vincula-se:

1- Diretorias de Ensino do Interior Paulista que atendem ao maior número de escolas em sua jurisdição.

2- ao fato de que o atendimento feito a distintas demandas pode significar diferença nas perspectivas de atuação profissional e/ou nas perspectivas identitárias dos Supervisores de Ensino.

### **3.3 População/Amostra**

Foram convidados a participar da pesquisa 10 Supervisores de Ensino de 5 Diretorias de Ensino da Região do Vale do Paraíba, dos quais 6 Supervisores de 3 Diretorias atenderam ao convite<sup>6</sup>. A escolha dos sujeitos da pesquisa e das Diretorias de Ensino, na qual atuam os Supervisores de Ensino, está vinculada aos seguintes objetivos:

1- Investigar a constituição das identidades profissionais em distintos contextos de atuação.

---

<sup>6</sup> É relevante ressaltar que, o número de Supervisores que aparecem na Amostra se deve à limitação imposta pela quantidade de Supervisores, que removeram-se, entre as Diretorias de Ensino. A movimentação, por meio de remoção foi acentuada entre os anos 2009-2011, momento em que o quadro da supervisão renovou-se, com a atribuição de cargos para ingressantes. Justifica-se dessa forma, a dificuldade de encontrar Supervisores, que atendessem ao critério da pesquisa, ter atuado entre 2009-2011 na mesma Diretoria de Ensino e acompanhado uma mesma da unidade escolar, durante o período mencionado.

2- Analisar a constituição das identidades e a atuação dos Supervisores, por meio da entrevista com sujeitos de diferentes Diretorias de Ensino.

3- Evitar a fragmentação na análise dos conteúdos dos Termos de Visita redigidos em descontinuidade. Desse modo, optou-se pela escolha de Supervisores que possuíssem Termos de Visita registrados durante 3 anos consecutivos (2009 a 2011) na mesma escola pertencente à mesma Diretoria de Ensino.

### **3.4 Características da População/ Amostra**

Idade dos Supervisores:

Varia entre 42-50 anos

Formação:

Todos os seis (6) entrevistados possuem pós-graduação *Latu Sensu*, três (3) Supervisores fizeram Curso Mestrado, um (1) Supervisor fez Curso de Doutorado. Todos os supervisores fizeram Curso de Licenciatura em área específica e, atuaram na docência, no ensino público, além disso, todos os Supervisores possuem licenciatura em Pedagogia.

Experiência profissional:

Dos seis (6) entrevistados, três (3) possuem experiência como diretor de escola; dentre os três, que foram diretores de escola, dois (2) também exerceram a função de Vice-Diretor. Quatro (4) entrevistados não possuem experiência na Direção Escolar, nem como Vice-Diretor. Um dos sujeitos que não possui experiência na Direção de Escola trabalhou 13 (anos) como Coordenadora Pedagógica. Um sujeito entrevistado possui experiência: como docente, coordenador pedagógico, Diretor de Escola.

Dos seis (6) entrevistados, três possuem dez (10) anos de experiência na supervisão, 3 (três) possuem cinco (5) anos de experiência. Dos seis (6) entrevistados, quatro (4) possuem experiência docente no Ensino Superior e dois (2) não possuem essa experiência.

Supervisor	A	B	C	D	E	F
Idade	46-anos	45-anos	46-anos	42-anos	50-anos	50-anos

**Quadro 1 - Características da População/Amostra**

Fonte: Autor, 2014.

<b>Formação do Supervisor</b>		
Supervisor A Diretoria de Ensino A	Supervisor B Diretoria de Ensino B	Supervisor C Diretoria de Ensino B
Psicologia, História e Pedagogia.  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Recursos Humanos.	Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Biologia e Pedagogia.  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Recursos Humanos.	História e Pedagogia.  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação.
Supervisor D Diretoria de Ensino A	Supervisor E Diretoria de Ensino C	Supervisor F Diretoria de Ensino C
História, Pedagogia.  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Antropologia.	Educação Física e Pedagogia  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Gestão Escolar	Educação Física e Pedagogia  <b>Pós-graduação</b> Especialização em Gestão Escolar, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.

**Quadro 2 - Formação Profissional do Supervisor de Ensino**

Fonte: Autor, 2014.

A seguir o quadro consolidado da experiência profissional dos Supervisores de Ensino, que participaram dessa pesquisa.

<b>Experiência Profissional</b>		
Supervisor A	Supervisor B	Supervisor C
Não possui experiência na Direção Escolar. Não possui experiência na Coordenação Pedagógica. Trabalhou como professor durante quinze (15) anos , lecionando História e matéria correlatas. Atuou na Docência do Ensino Superior durante dois (2) anos. Possui cinco (5) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: vinte (20) anos.	Não possui experiência na Direção Escolar. Trabalhou como professora alfabetizadora durante quatro (4) anos. Como Coordenadora Pedagógica, atuou durante quatorze (14) anos (três anos acumulou o cargo de professora alfabetizadora e Coordenadora). Atuou na Docência do Ensino Superior durante seis (6) anos. Possui cinco (5) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: vinte e três anos (23) anos.	Possui oito (8) anos na Vice-Direção Escolar. Trabalhou como professor de História durante seis (6) anos. Atuou na Docência do Ensino Superior durante quatro (4) anos.. Possui dez (10) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: vinte e quatro (24) anos.
Supervisor D	Supervisor E	Supervisor F
Possui experiência de seis (6) anos como Vice-Diretor de Escola. Não possui experiência na Coordenação Pedagógica Trabalhou como professor durante seis (8) anos , lecionando História. Não atuou na Docência do Ensino Superior. Possui cinco (5) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: dezenove (19) anos.	Possui oito (8) anos de experiência na Direção Escolar. Atuou como Coordenador Pedagógico durante quatro (4) anos. Trabalhou com professor de Educação Física durante quatro (4) anos. Não atuou na Docência do Ensino Superior. Possui dez (10) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: vinte e seis (26) anos.	Possui quatro (4) anos de experiência na Direção Escolar. Possui dez (10) anos de experiência como Vice-Diretor. Trabalhou com professor de Educação Física durante três (3) anos. Atuou na Docência do Ensino Superior durante doze (12) anos. Possui dez (10) anos de experiência na Supervisão. Tempo de serviço no Magistério: vinte e sete (27) anos.

**Quadro 3 - Experiência Profissional dos Supervisores de Ensino**

Fonte: Autor, 2014.

### 3.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental e a entrevista com os Supervisores de Ensino.

A pesquisa documental utilizou os Termos de Visita redigidos pelos Supervisores de Ensino. Foram analisados 391 Termos de Visita, redigidos entre os anos 2009 a2011, esses representaram uma fonte de informação contextualizada da atuação dos Supervisores.

Ludke e André (1986, p. 39) explicam a importância da pesquisa documental. Para essas autoras “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica de informações” que fornece ao pesquisador a possibilidade de interpretação contextualizada.

Os dados contidos nos Termos de Visita permitem a análise das práticas profissionais e da demanda atendida pelo Supervisor de Ensino, interpretando os saberes profissionais mobilizados na agência Supervisora, por meio da análise do referido conteúdo pode-se investigar a perspectiva dessa construção (BARDIN, 2011).

No que tange à elaboração dos instrumentos de coleta de dados das entrevistas, seguiu-se as etapas: elaborou-se o roteiro de entrevista, discutiu-se o conteúdo do roteiro elaborado, até obter a redação, que melhor se adequasse aos objetivos da pesquisa.

Considerou-se os referenciais teóricos estudados, como instrumento de análise para o entendimento do processo de constituição identitária do Supervisor de Ensino. Tais referenciais "instrumentos de análise" contribuíram para fundamentar a compreensão do campo de trabalho da Supervisão.

As questões do roteiro de entrevista, possibilitou analisar o modo como cada entrevistado interioriza os conhecimentos tácitos ou explícitos referentes ao trabalho do supervisor .

Os referenciais teóricos apoiaram a analisar os processos constitutivos identitários profissionais, consoante a este propósito, buscou-se “[...] dar conta da previsão-descrição de um paradigma de atributos profissionais que perpassam pela competência e pelos saberes especializados” (DUBAR, 2005, p.126).

### **3.6 Procedimentos para Coleta de Dados**

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade de Taubaté - UNITAU, sob o Protocolo CEP/UNITAU nº 308/12, de 13 de julho de 2012 (ANEXO A).

A coleta de dados dos Termos de Visita teve como etapas: requerimento aos Supervisores das cópias dos Termos de Visita registrados entre os anos 2009-2011. Outros procedimentos para a coleta dos dados referentes aos conteúdos dos Termos de Visita foram: sucessivas leituras; identificação dos elementos significativos registrados nos documentos.

Os procedimentos para a coleta de dados referentes às entrevistas compreendem: o esclarecimento aos entrevistados dos objetivos da pesquisa, do

direito de não responder à questão que causasse constrangimento, que os dados coletados através de entrevista serão utilizados unicamente para fins acadêmicos, em seguida, efetivou-se a entrevista, que foi gravada em mídia digital e transcrita as narrativas dos entrevistados<sup>7</sup>.

### 3.7 Procedimentos para Análise dos Dados

A presente pesquisa adota procedimentos de tratamento de informação documental. Entende-se, como documento, os Termos de Visita, que são registros efetuados pelos Supervisores de Ensino nas orientações feitas às equipes escolares. Os conteúdos dos Termos de Visita contém indicadores das atuações desses profissionais. Para efeito de análise dos indicadores da atuação profissional esses sujeitos foram denominados, Supervisores "A", "B", "C", "D", "E", "F", nos procedimentos de análise.

Bardin (2011) reconhece que os documentos podem fornecer informações, que possibilitem evidenciar indicadores de "outra realidade", não observada pelo olhar criterioso, nas palavras da autora:

[...] o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem (BARDIN, 2011, p.46).

O tratamento metodológico dos Termos de Visita (documentos) seguiu as etapas de manipulação e ordenamento, para o levantamento dos "[...] conceitos-chave, que depois de serem encontrados, irão receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça" (PIMENTEL, 2001, p.179).

Na primeira etapa, os Termos digitalizados, lidos, grifados e catalogados os conceitos-chave, "[...] as palavras e frases que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia

---

<sup>7</sup> Os conteúdos das entrevistas gravados, a transcrição das falas e as cópias dos Termos de Visita estão sob a guarda do pesquisador, estando assegurado o anonimato dos participantes.



que parecia ter relevância no bojo do assunto em discussão” (PIMENTEL, 2001, p.189).

O conteúdo dos Termos de Visita "conceitos-chave, palavras, frases" foram catalogados em ordem cronológica, as ações quantificadas e registradas sequencialmente, em meses, entre os anos 2009-2011. Os catálogos de "conceitos-chave" indexados estão configurados nos indicadores representados nas figuras do capítulo IV.

A análise dos conceitos-chave catalogados e indexados, observou a frequência com que os conceitos aparecem nos registros. O levantamento desses conceitos considerou, também, o tipo de orientação feita pelo Supervisor de Ensino. Com base, em tais critérios de análise dos conceitos-chave, definiu-se as dimensões da atuação do Supervisor de Ensino, assim representados: supervisão de resultados educacionais (avaliação externa); acompanhamento dos colegiados; HTPC-participação e acompanhamento; acompanhamento patrimonial fiscalização da vida escolar. Após o levantamento dos indicadores (conceitos e frases), iniciou-se a interpretação da ação efetiva, contrapondo-a às atribuições prescritas no Decreto nº 57.141/2011.

A análise dos Termos referentes à atuação do Supervisor de Ensino, buscou decifrar em cada unidade de texto (Termo) os conceitos-chave "[...] que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente (PIMENTEL, 2001, p. 191).

Os próximos passos foram "[...] verificar a possibilidade de elaborar novos agrupamentos, realizar alterações, detectar aspectos ainda não incluídos e verificar novas relações" (PIMENTEL, 2001, p.191).

A análise dos conteúdos dos registros foi interpretada como atividade comunicativo-profissional, no sentido que considera as orientações do Supervisor de Ensino, que se encontram, estabelecidas no Decreto nº 57.141/2011. O referencial teórico usado para análise da ação instrumental, relacionada aos processos de trabalho, e a atividade comunicativa, baseou-se na Teoria da Ação Comunicativa habermasiana (2012).

Quanto à análise de dados referentes aos conteúdos das entrevistas, esta se iniciou a partir da transcrição das entrevistas. Em seguida, catalogou-se os

elementos significativos das falas dos entrevistados e, a partir desses elementos definiu-se as categorias de análise.

O procedimento de análise iniciou-se com a descrição de cada categoria concebida. A categoria – trajetória e experiência profissional – diz respeito à conexão existente entre o "eu social" e a biografia profissional do sujeito. As perguntas pertencentes a esta categoria visaram revelar o modo como o sujeito "sentiu" o ingresso na Supervisão.

A categoria – Interação Socioprofissional no Grupo de Supervisores, refere-se às trocas e interações socioprofissionais que ocorrem no ambiente de trabalho e influenciam na configuração da identidade profissional do Supervisor de Ensino. As perguntas pertencentes a este eixo objetivaram captar a forma como os Supervisores aprendem os valores da profissão, nas trocas simbólicas entre os membros do grupo.

A categoria - Condições de Trabalho do Supervisor - refere-se às condições de trabalho, que é um dos elementos que influenciam a construção da identidade dos sujeitos que atuam na supervisão. As questões referentes a este eixo intentaram compreender como os Supervisores interpretam o trabalho prescrito e a organização do trabalho "efetivo".

A categoria - O Olhar do Outro e o Olhar sobre Si no Trabalho - baseia-se na análise da confrontação dos desejos do sujeito com a realidade, do trabalho na Supervisão, especialmente, no que tange, aos investimentos feitos pelos sujeitos, para legitimar sua identidade. As questões que compõem esse eixo de análise, buscam o entendimento sobre a forma como ocorre a incorporação dos modos de sentir, pensar e agir na socialização secundária, que se constrói no trabalho.

Nesse sentido, as análises não buscam formas definitivas de identidades profissionais, mas os modos de agir, pensar e sentir dos sujeitos, que atuam no contexto da Supervisão, da Diretoria de Ensino e do Sistema de Ensino, configurado na Organização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 A DINÂMICA DA AÇÃO SUPERVISORA NOS TERMOS DE VISITA

No campo de análise do exercício profissional do Supervisor, é necessário identificar e reconhecer por meio dos termos de visita alguns aspectos que são constitutivos de tal exercício.

Nesse sentido, é interessante contextualizar a Resolução SE 90, de 3-12-2009, que fixa o perfil profissional e define as competências e habilidades dos Supervisores de Ensino da rede pública estadual. O documento legal traça o perfil a partir das atribuições do Supervisor de Ensino; o item 1.1 define as atribuições de caráter geral:

Elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;  
Liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos;  
Parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem (SÃO PAULO, 2009).

Completando as atribuições relacionadas às áreas específicas de ação do supervisor, o documento assim se expressa:

Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;  
Assessorar e ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos (SÃO PAULO, 2009).

Cumprindo ressaltar que o campo de atuação do supervisor de ensino é bem amplo, devendo exercer supervisão junto às unidades escolares da rede particular de ensino e unidades escolares municipais que não possuem supervisão própria. Entretanto, para efeito de análise destaca-se apenas a sua atuação frente às unidades escolares da rede pública estadual. Visando balizar as análises da agência supervisora, descreve-se, no fragmento a seguir, o resumo das atribuições do Supervisor de Ensino:

Apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE-SP;  
auxiliar a equipe escolar na formulação da Proposta Pedagógica;  
auxiliar a equipe escolar na formulação de metas;  
orientar a implementação do currículo adotado pela SEESP;  
acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar;  
participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional;  
diagnosticar as necessidades de formação continuada; propondo e  
priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em  
articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive  
dos resultados de avaliações internas e externas;  
acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC<sup>8</sup> – em atitude participativa e  
de trabalho coletivo e compartilhado;  
acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série;  
orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados e  
instituições auxiliares das escolas;  
assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos  
legais e na verificação de documentação escolar;  
informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de  
acompanhamento registrados junto às unidades escolares e relatórios, as  
condições de funcionamento pedagógico administrativo, físico, material,  
bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação  
das fragilidades, quando houver (g.n) (SÃO PAULO, 2009).

Dessa maneira, é possível perceber que as atividades e funções específicas dos Supervisores de Ensino incidem em todas as áreas da gestão das escolas públicas e que eles são responsáveis por assegurar o cumprimento das normas prescritas pela SEE/SP, as quais regulam o trabalho da Supervisão e das instituições sobre a sua ação supervisora. Nesse sentido é possível entender que as atribuições que têm que desempenhar tornam sua atividade profissional complexa. Portanto, quando se fala em agência Supervisora, é relevante ressaltar que o cotidiano escolar é formado de acontecimentos que retratam a vida social dos alunos e de suas famílias e, ainda, que a escola é um espaço onde existe a luta pela legitimidade de produção simbólica.

O trabalho do Supervisor de Ensino ocorre no contexto da prescrição (orientação para melhoria de resultados educacionais) e da realidade, que envolve os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação, dos sujeitos que na escola constroem sua identidade.

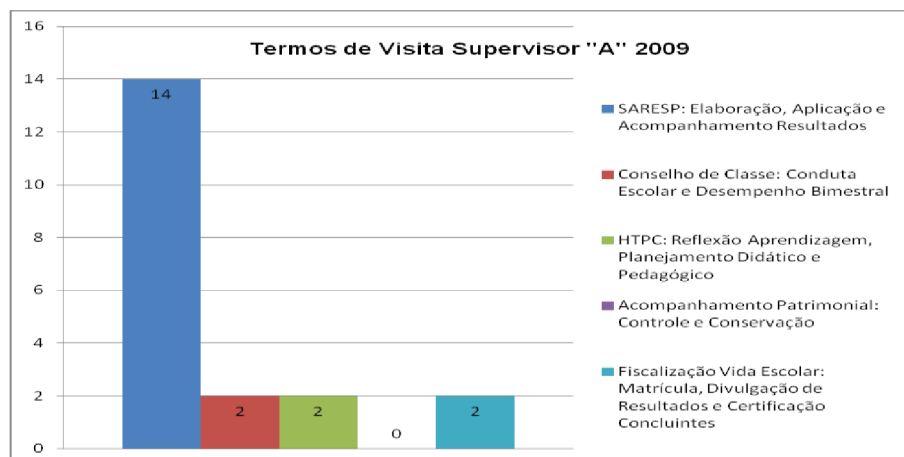
O Supervisor de Ensino trabalha cercado de burocracias, mas também atua no acompanhamento dos resultados educacionais. Para entender o trabalho de orientação do Supervisor, quanto ao monitoramento dos indicadores da

---

<sup>8</sup> HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - denominação utilizada na alínea 1, item g, inciso V, art.72, Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

aprendizagem, é preciso lembrar que, desde o ano de 1996, é aplicada uma prova, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), para avaliar os alunos do Ensino Básico: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para efetivar tal análise, consideram-se os dados referentes à atuação do Supervisor "A" entre os anos 2009-2011, configurados nos indicadores ilustrados pelas Figuras 3, 4 e 5.

Entre os anos 2009-2011 foram registrados 66 Termos de Visita. Em 2009, foram lavrados 20 termos; desses, 14 referem-se às Avaliações externas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.



**Figura 3 - Foco no Acompanhamento dos Resultados Educacionais**

A atuação do Supervisor "A" esteve focada na análise dos resultados educacionais da escola. Nesse sentido, é possível inferir que o SARESP figurou como um dos aspectos mais importantes da ação supervisora, com ações de acompanhamento que versaram sobre os resultados do ano anterior, bem como por meio de estratégias que colocavam os alunos em contato com provas que simulavam as do SARESP. (Termos de visitas registrados dias 27/04; 05/05; 19/05; 26/05; 20/06; 23/06; 30/06; 07/07; 18/08; 06/09; 20/10; 27/10; 03/11; 10/11/2009). É interessante destacar que no ano de 2009 a rede Estadual de Ensino logrou elevação do indicador de desempenho, comparativamente a 2008.

O Conselho de Classe e Série também foi preocupação do Supervisor com a elaboração de (2) dois termos de visita. A intervenção supervisora na análise do desempenho escolar dos alunos nos bimestres letivos deu-se, por meio, do acompanhamento desse colegiado, que reúne professores das diversas disciplinas com o objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem com vistas a

definir os encaminhamentos que levem à melhoria do desempenho dos alunos. (Termos de visita registrados dias 07/07; 25/08/2009).

Entende-se que a contribuição do Supervisor é importante, visto que ele pode ajudar a equipe docente e gestora a compreender a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem visando à superação dos problemas que os alunos apresentam.

Em 2009, o Supervisor dedicou (2) duas visitas cujo foco foi as Horas de Trabalho Pedagógicas Coletivas. (Termos de visita registrados dias 27/04; 05/05/2009). É premissa dos órgãos Centrais que as HTPC<sup>9</sup> devem constituir-se em espaços de formação, uma vez que são encontros sistemáticos assegurados na carga horária de trabalho dos professores e que podem permitir a reflexão sobre a própria prática e a discussão sobre os aspectos do cotidiano escolar. As reuniões ocorrem semanalmente, com duração de 2 a 3 horas; todos os professores precisam participar das reuniões, o que atribui ao encontro o caráter coletivo.

Da mesma forma, o Supervisor dedicou (2) duas visitas à fiscalização da vida escolar: matrícula, divulgação de resultados e certificação dos concluintes. (Termos de visita registrados dias 07/05; 26/05/2009). As ações para a efetivação de matrícula dizem respeito à permanência dos alunos na escola, ou à solicitações de matrícula ao longo do ano letivo. A certificação dos concluintes diz respeito à ação do Supervisor ao analisar o prontuário dos alunos concluintes do Ensino Fundamental ou Médio para posterior validação na Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) – trata-se de um Portal de sistema criado em ambiente Internet, visando à integração das informações da unidade escolar com órgãos regionais e centrais da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Os 14 indicadores consolidados na figura 3, indicam que, no ano de 2009, atuação do Supervisor “A” buscou orientar as equipes gestora e docente da unidade escolar para a melhoria dos indicadores dos resultados educacionais.

No ano de 2010, o Supervisor de Ensino “A” registrou 23 termos. A Figura 4 evidencia a diversificação das orientações feitas por ele; embora se perceba a

---

<sup>9</sup> Atualmente denominadas ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Denominação utilizada na Resolução SE 08, publicada no Diário Oficial Poder Executivo - Seção I, sexta-feira, 20 de janeiro de 2012, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas.

predominância de termos voltados para o SARESP, é possível notar que a participação nas reuniões coletivas da escola aumentou. As atividades direcionadas à fiscalização da vida escolar também foram objeto de visitas do Supervisor à unidade escolar.

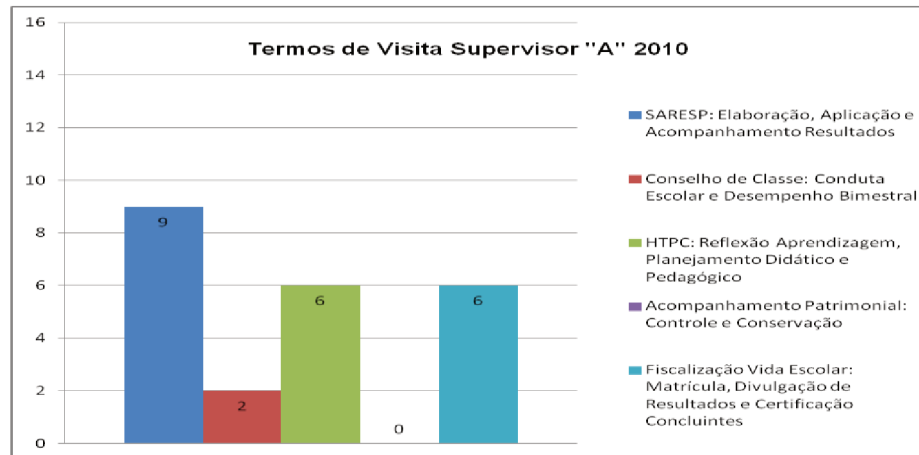


Figura 4 - Predominância das orientações referentes ao SARESP

Também foi feita a aproximação do conselho escolar com o Conselho Tutelar, visando ao encaminhamento de ações pedagógicas para os casos mais graves de indisciplina, ou seja, aqueles que causassem prejuízos à aprendizagem dos alunos.

Em vista das ações efetivadas pelo Supervisor, infere-se a importância que esse profissional deu à análise dos resultados educacionais, levando-o ao acompanhamento dos ATPC, no sentido de planejar a gestão dos resultados educacionais, pois esse espaço proporciona a aproximação com os professores e a equipe gestora da escola. Na análise dos termos, percebe-se a participação do supervisor nas reuniões semanais realizadas durante o primeiro semestre.

Outros aspectos de seu trabalho permitem inferir a participação do Supervisor "A" no conselho de classe escolar. Em uma das visitas destinadas ao conselho, tratou do tema "indisciplina e prejuízos pedagógicos" (Termo registrado em livro próprio, no dia 07 de maio de 2009, p.183).

Antes de iniciar a análise da agência do Supervisor "A" no ano de 2011, retoma-se o fragmento descritivo das atribuições dos Supervisores de Ensino, conforme o art. 72, Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011:

I - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, **sob pena de responsabilidade**, conforme

previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993 (g.n);

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

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

IV - nas respectivas instâncias regionais:

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

**V - junto às escolas da rede pública estadual da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe (g.n):**

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

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

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

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

c) orientar:

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

2. a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas.

No ano 2011, o Supervisor "A" lavrou 23 termos e deu continuidade às orientações dos estudos em ATPC, com o objetivo de preparar os docentes para a aquisição de competências necessárias ao implemento do currículo proposto no Estado de São Paulo.

Os indicadores referentes à atuação do Supervisor de Ensino "A", extraídos dos registros dos Termos de Visita do ano de 2011, permitem o entendimento de que o Supervisor deu ênfase às orientações para organização dos Colegiados, especialmente no que se refere ao acompanhamento dos Conselhos de Classe Série.

A figura 5 permite o entendimento de que o controle do uso dos recursos financeiros e a verificação da conservação do patrimônio físico da escola foram objeto de 1 único registro.

O Conselho de Classe (Termos de vista registrados dias 28/03; 14/04; 28/04; 26/05; 17/06; 23/06; 15/08; 27/10; 21/12/2011) e o acompanhamento do ATPC (Termos de visita registrados dias 26/02; 27/03; 11/05; 27/05; 10/08; 31/08; 15/09) ganharam destaque.



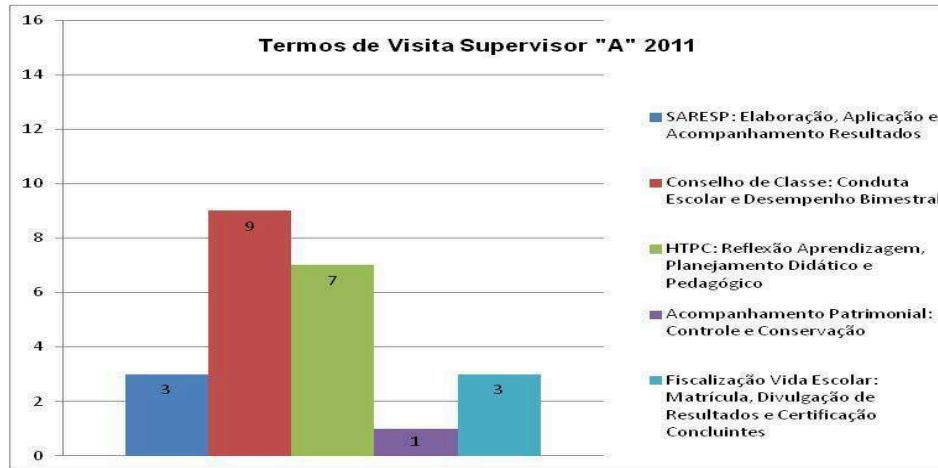


Figura 5 - Orientações e Acompanhamento dos Conselhos de Classe

Categorizaram-se os indicadores referentes ao trabalho burocrático da supervisão em termos de ações pertinentes à prestação de informação sobre preenchimento de documentos, conferência de matrizes curriculares, conferência de calendário de reposição de aulas, orientação sobre legislação, fiscalização sobre lançamento de notas dos alunos, conferência do lançamento de faltas de professores, retransmissão de informações sobre os projetos elaborados pela SEE/SP e conferência de documentos da vida funcional dos servidores (Termos de visita registrados em 20/03; 27/03; 11/05/2011).

Da análise dos registros feitos entre 2009 e 2011, emergem os indicadores do trabalho do Supervisor "A", os quais denotam uma atuação profissional que busca a articulação entre a supervisão e os professores coordenadores do núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino (Termos de visita registrados em 19/05, 20/06 e 06/09 de 2009; 12/03 e 20/04 de 2010; 20/03 e 03/08 de 2011).

A atuação do Supervisor "A" em estudo está sendo construída em conformidade com o Estatuto Legal (Decreto nº 57.141, de 18.07.2011) que rege a vida funcional da supervisão, destacando-se o papel que esse profissional deve cumprir na formação continuada dos professores.

No inventário dos indicadores da atuação do Supervisor "B", entre os anos 2009-2011 foram catalogados 63 Termos de Visita. Dos registros feitos pelo Supervisor de Ensino "B" no ano de 2009, emergem 8 indicadores de tarefas fiscalizadoras, categorizadas nesta pesquisa como tarefas burocráticas relacionadas

à supervisão dos trabalhos da Secretaria da Escola. Nesse ano foram lavrados 12 termos de visita.

A leitura dos Termos de Visita registrados no primeiro semestre de 2009 não permite inferir que houve orientação deste Supervisor na elaboração das pautas de ATPC, nem que ele tenha analisado as pautas de trabalho pedagógico elaboradas pelo coordenador pedagógico.

A seguir, na figura consolidado das orientações feitas pelo Supervisor:

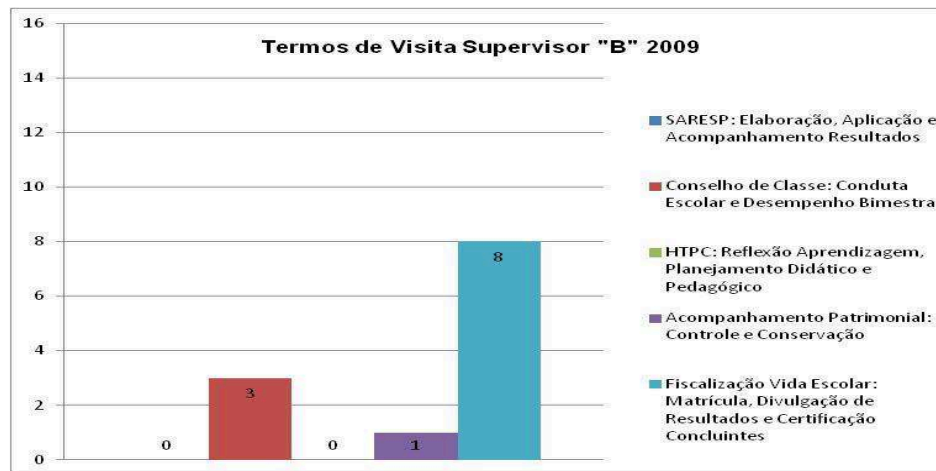


Figura 6 - Foco na Fiscalização da Vida Escolar

Não se pode afirmar, a partir da leitura dos Termos de Visita, que ele interagiu diretamente com os gestores/professores, nos primeiros meses de aula do ano 2009, para estudo ou planejamento de atividades didáticas e pedagógicas que incidam diretamente nas ações docentes em sala de aula. Nesse sentido, define-se que o trabalho burocrático do Supervisor "B" deu-se por meio de ações como fiscalização do horário de trabalho, verificação de listas de alunos matriculados, verificação da limpeza da escola e retransmissão de informações oriundas da SEE/SP (TERMO registrado em 26/03 e 28/09 de 2009).

A partir da leitura dos Termos de Visita redigidos no ano 2009, não foram constatados indicadores da atuação de coordenadores da Diretoria de Ensino conjuntamente com o Supervisor de Ensino "B", em programas de formação continuada para docentes. É possível o entendimento, por meio da análise dos indicadores consolidados na Figura 6, que o Supervisor não sistematizou em registros orientações referentes à avaliação externa (SARESP); também não foram encontrados registros feitos em ATPC.

No mês de maio, deu-se um registro no Termo de Visita do Supervisor “B” que se refere à leitura da Proposta Pedagógica, feita na Diretoria de Ensino, e devolvida ao Diretor da Escola (Termos de visita registrado em 04/05/2009). Não foi encontrada no Termo nenhuma menção à devolutiva ou orientação ao Diretor. Consta apenas que o Supervisor devolveu a Proposta Pedagógica ao Diretor, nesse sentido, não existe evidência de orientação pedagógica.

Com relação aos indicadores dos registros do ano 2010, a Figura 7 mostra que o Supervisor “B” lavrou 32 termos, dobrou o número de visitas em relação a 2009, passou a conduzir orientações formativas aos professores sobre processos de alfabetização, e fez estudos de casos sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

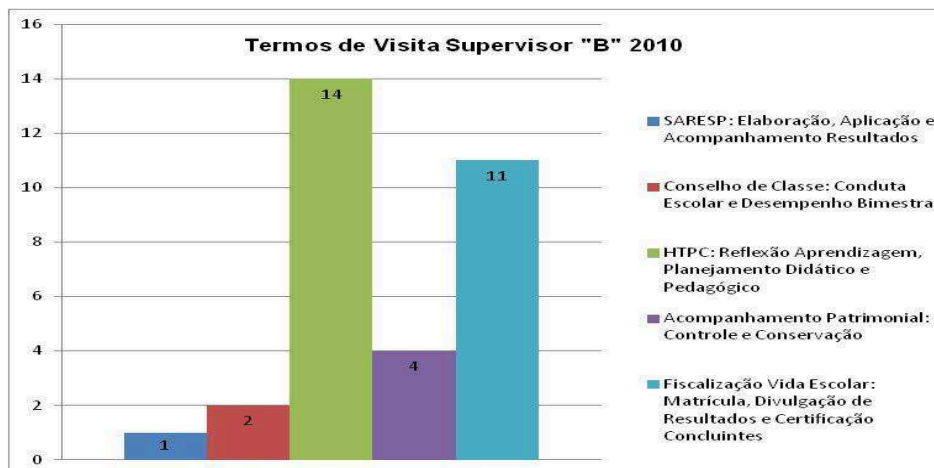


Figura 7 - Ênfase na participação em HTPC e na Fiscalização

Os indicadores evidenciam a ênfase às orientações pedagógicas aos professores, uma vez que foram lavrados 14 termos referentes ao acompanhamento do ATPC. Observa-se na figura 7 que a orientação referente ao SARESP contou com apenas um registro (Termo de visita registrado no dia 17/08/2010).

Um fator bastante relevante refere-se ao número de indicadores referentes ao trabalho de orientação administrativa, delineando uma atividade profissional comprometida com o estatuto normativo (Decreto nº 57.141, de 18.07.2011), que estabelece as atribuições e competências, de fiscalização ao Supervisor de Ensino.

Os indicadores da figura 8, denominados fiscalização, referem-se aos registros nos Termos de Visita dos dias 09/05, 16/09 e 29/09 de 2011, que tratam de repasse de informações da Secretaria da Educação, verificação de prazos e

monitoramento do consolidado de notas obtidas pelos alunos (Termo de visita registrado em 09/05/2011). Abaixo a figura consolidada dos indicadores da atuação do Supervisor:

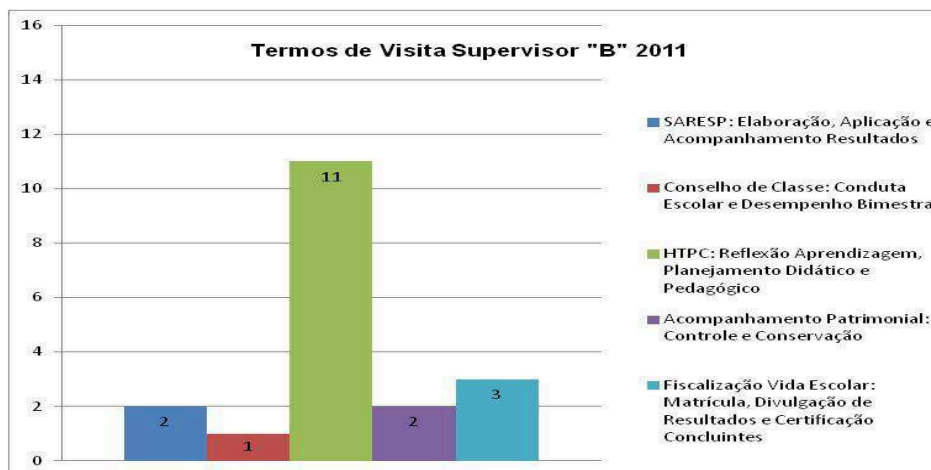


Figura 8 - Orientação em HTPC com Ênfase na Formação Docente

Outros dois indicadores da atuação do Supervisor referem-se à inspeção de obras executadas na escola e ao acompanhamento das condições de conservação do patrimônio físico (Termos de visita registrados em 13/06 e 25/06 de 2011).

A análise dos indicadores referentes à atuação do Supervisor "B" permite inferir que houve mudanças nas ações efetivadas entre os anos 2009-2011, especialmente no que tange ao acompanhamento das HTPC; portanto, é possível depreender que o delineamento da prática desse profissional foi se constituindo em função da mudança de atribuições, principalmente quando passou a ter como atribuição o acompanhamento dos cursos de formação para docentes (item f, inciso V, art.72, Decreto nº 57.141/2011).

O Supervisor "C" registrou, entre os anos de 2009 e 2011, 74 termos de visita. No ano de 2009, foram realizadas 20 visitas à escola. Naquele ano, o Supervisor priorizou a orientação da equipe gestora, no que se refere à manutenção da organização dos prontuários dos alunos e da vida funcional dos professores.

No Termo de Visita de 25 de março de 2009, aparece registrada a orientação do Supervisor "C" para que os gestores e professores façam contato com os pais dos alunos, visando à conscientização sobre a importância da assiduidade. No mesmo registro, o Supervisor solicita adequação do calendário escolar, para atender ao propósito de evitar o alto índice de faltas às aulas. Nesse sentido, é possível o

entendimento de que a orientação feita pelo Supervisor visou aproximar o planejamento das atividades escolares da realidade da cultura local (Termo de visita registrado em 25/03/2009). Abaixo a figura que consolida os indicadores da atuação do Supervisor:

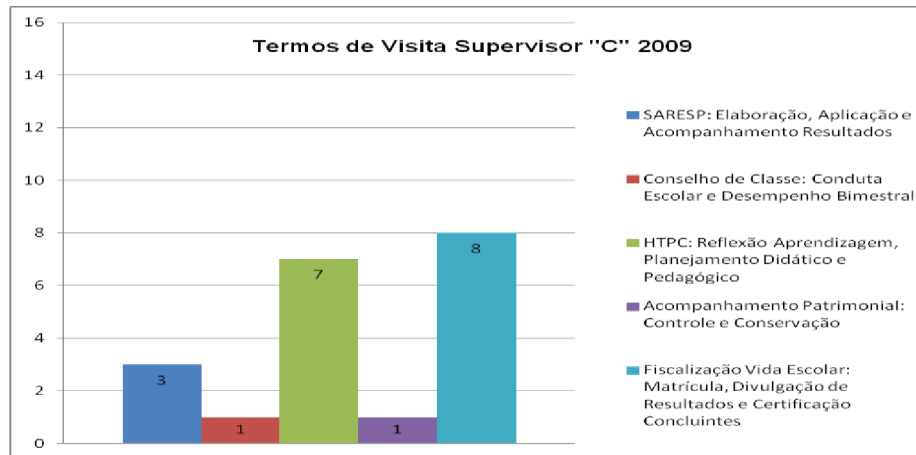


Figura 9 - Fiscalização e Orientação Pedagógica

É possível perceber na Figura 9 que o Supervisor "C" destacou em 3 oportunidades as orientações oferecidas aos gestores da escola, quanto ao foco na gestão dos resultados; em oito registros, orientações sobre fiscalização; e em sete registros, orientações sobre gestão pedagógica.

Inferese, por meio da leitura dos Termos de Visita, que no dia 16 de março do ano de 2009, no acompanhamento da rotina escolar, o Supervisor "C" observou a organização e as condições do prédio, da limpeza e da organização do espaço escolar. No mesmo Termo, fez menção quanto à necessidade do uso de todos os recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais.

Em 2009 existe apenas um registro feito pelo Supervisor "C", no dia 14 de dezembro de 2009, orientando a organização do Conselho de Classe, quanto à importância das reflexões pelos professores sobre a trajetória dos alunos na escola. Nesse sentido, seria relevante perguntar: qual o alcance real do diálogo que os Supervisores estabelecem com a escola e a comunidade?

Em contrapartida, os indicadores referentes à fiscalização aparecem com menor frequência em 2010. A fiscalização do número de dias letivos deve ser assegurada pelo Supervisor de Ensino, mediante contínuo monitoramento (art. 24 da

LDB 9394/96)<sup>10</sup>. É considerado efetivo exercício docente, quando as atividades envolvem os educando e o professor registra os conteúdos trabalhados com os alunos (Termo de visita registrado em 15/02/2010).

De acordo com a Figura 10, é possível entender que no ano de 2010 intensificaram-se as orientações do Supervisor "C" referentes à avaliação externa (SARESP); dos 18 termos registrados, oito são dedicados aos resultados das avaliações externas.

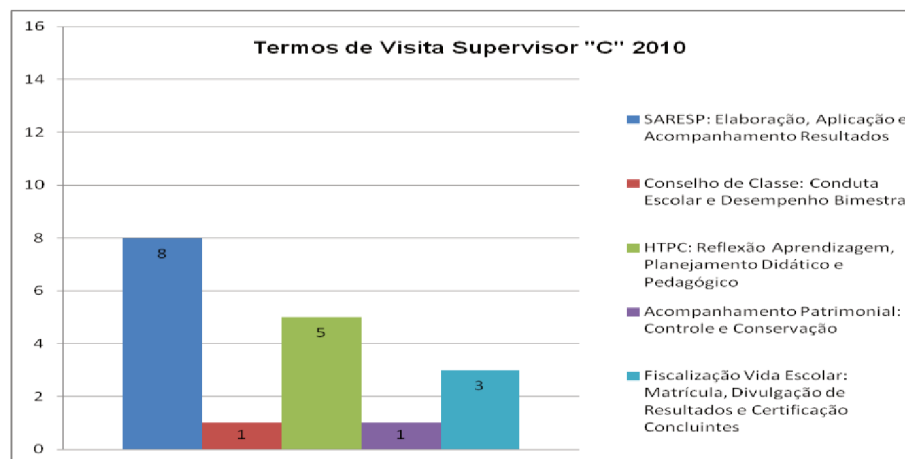


Figura 10 - Supervisão com foco nos Resultados Educacionais

No que tange à atuação junto à comunidade, é possível verificar na figura 10 que existe um indicador referente ao acompanhamento do Conselho de Classe e Série (Termo de visita registrado em 06/10/2010).

O auxílio do Supervisor "C" à equipe gestora no levantamento de formas alternativas para a integração dos pais às ações da escola aparece em um dos indicadores registrados na HTPC, no dia 19 de março de 2010, referindo-se à participação dos pais de alunos, professores e membros do Conselho Tutelar. A reunião teve como objetivo a elaboração de estratégias de prevenção do uso de drogas. Nesse aspecto, nota-se que a participação do Supervisor objetiva estrategicamente a articulação com outras instituições. No Termo mencionado, o Supervisor de Ensino deixa registrados os posicionamentos dos membros do Conselho Tutelar, que compareceram ao HTPC, para discutir problemas referentes à indisciplina de alunos. Embora essa ação supervisora tenha sido indexada na figura 10, como participação em HTPC (pelo fato de a reunião ter ocorrido na HTPC),

<sup>10</sup> A LDB nº 9394/96 estabelece a obrigatoriedade de 200 dias letivos.

poderia ter sido catalogada como orientação para o envolvimento da comunidade e das instituições auxiliares da escola, conforme previsto na alínea 2, item c, inciso V, art.72, Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

A gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII) e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). Mediante tal princípio, emerge o posicionamento teórico que define a gestão democrática em termos de aproximação entre a escola e a comunidade, conforme assevera Lück (2009):

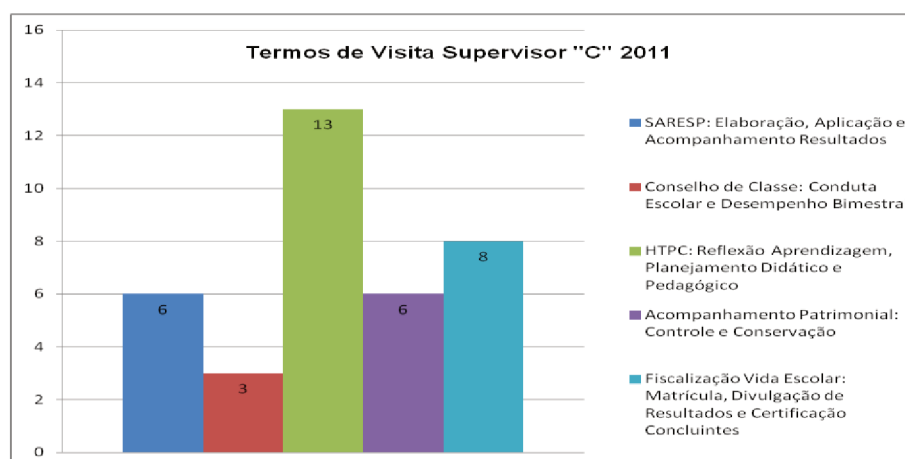
O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos (LÜCK, 2009, p. 70).

O Supervisor "C" orientou a equipe gestora da unidade escolar quanto aos procedimentos para a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, dando ênfase à necessidade da elaboração do diagnóstico das habilidades e competências, para, a partir dessas, criar uma prova simulada, com base nas Matrizes de Referência<sup>11</sup> para a avaliação externa (SARESP) (Termo de visita registrado em 09/11/2010).

É possível entender, por meio da análise dos indicadores da atuação do Supervisor "C", durante o ano de 2011, demonstrados na Figura 11, que existe uma preocupação com a fiscalização do funcionamento administrativo da escola (fiscalização da documentação escolar). Entretanto, no ano de 2011 a ênfase recaiu no acompanhamento das HTPC, em que se registrou as ações formativas dos professores (Termos de vista registrados em 03/02, 13/02, 14/03, 02/04, 14/09, 10/10 e 17/10 de 2011, entre outros).

---

<sup>11</sup> A Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da rede, descreve o elenco das metas de aprendizagens desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis. (SÃO PAULO. Secretaria da Educação. v. 1 Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico. SEE, 2009. p. 9)



**Figura 11 - Acompanhamento de HTPC, Fiscalização e Controle Patrimonial**

Os indicadores referentes aos 13 Termos e acompanhamentos de HTPC, que constam na figura 11, evidenciam a ênfase nos processos formativos docentes. No entanto, é relevante esclarecer que as pautas formativas dos HTPC estruturam-se sobre os eixos da Proposta Curricular, que priorizam as competências que estruturam as avaliações externas, SARESP e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, os indicadores da formação docente poderiam ser também indexados na Figura 11, como estratégia para preparação para a avaliação feita pelo SARESP.

Quanto à análise da atuação do Supervisor "D" durante o ano de 2009, constata-se, por meio da leitura dos Termos de Visita registrados nos dias 27/02, 16/03, 25/03, 04/05, 30/06, 16/09, 30/11 e 08/12 de 2009, que foi dada ênfase às ações de fiscalização da vida escolar. Dos 18 termos escritos, 8 referiam-se ao controle e monitoramento de procedimentos burocráticos. Nesse sentido, é possível o entendimento de que a atuação do Supervisor direcionou-se pela normatização prevista no inciso I, art. 72, Decreto nº 57.141/201, que estabelece a atribuição de "[...] correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade".

A seguir, o consolidado da atuação do Supervisor "D", evidenciando a ênfase na fiscalização da vida escolar e a não existência de indicadores de acompanhamento patrimonial, no que tange à conservação do prédio escolar.



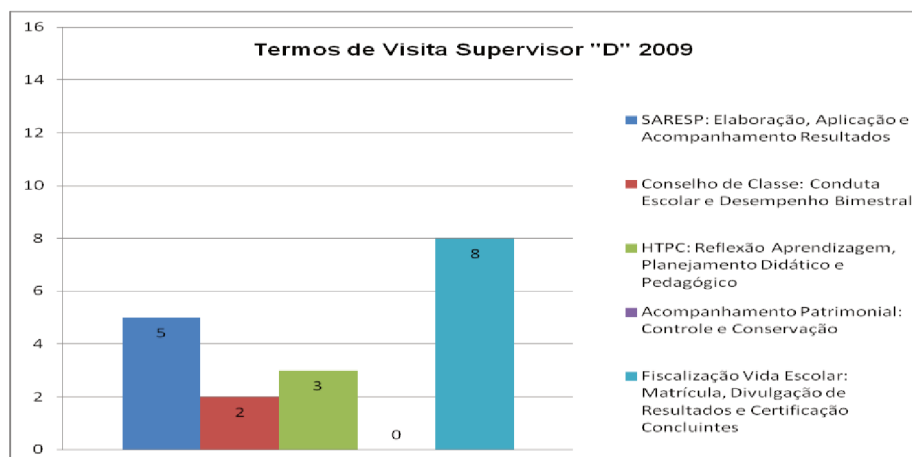


Figura 12 - Ação do Supervisor em busca da eficácia pedagógica

Infere-se também, por meio da análise dos indicadores da figura 12, que houve 5 registros referentes à orientação para a avaliação do SARESP. Tais registros não evidenciam orientações pedagógicas, apenas retransmissão de informações da SEE/SP; por isso, não foram catalogados e indexados como ações pedagógicas e didáticas (Termos de visita registrados nos dias 01/04, 28/05, 17/08, 09/11 e 17/11 de 2009).

Nos meses de abril, maio e junho, o Supervisor "D" mediu a elaboração da pauta do ATPC; e orientou o gestor da escola sobre acúmulo de cargo, reposição de aulas e criação de turmas de treinamento desportivo. As orientações quanto à análise dos resultados do SARESP indicam a importância que o Supervisor atribui a essa dimensão do trabalho pedagógico na escola. A orientação do Supervisor "D" aos professores e gestores, visando promover as condições para a construção de disciplina escolar mediante a aquisição de hábitos de organização pessoal e cognitiva, está articulada à pauta formativa dos profissionais que atuam como mediadores nos processos educacionais (Termo registrado dia 07/06/2009).

Verifica-se que o total de ocorrências registradas na atuação do Supervisor "D", no ano de 2010, não faz menção ao acompanhamento e orientação dos gestores para a organização dos colegiados. Também não é possível inferir, por meio dos indicadores da figura 13, nenhuma ação quanto ao acompanhamento da utilização dos recursos financeiros, conforme previsto no item c, inciso 4, art.72, Decreto nº 57.141/2001. A figura 12 retrata uma centralização das ações em HTPC; dos 16 termos registrados, 11 destinam-se a estas ações. Assim, observa-se que

houve uma mudança em relação aos indicadores do ano anterior. A seguir, consolidado dos indicadores das ações do Supervisor "D":

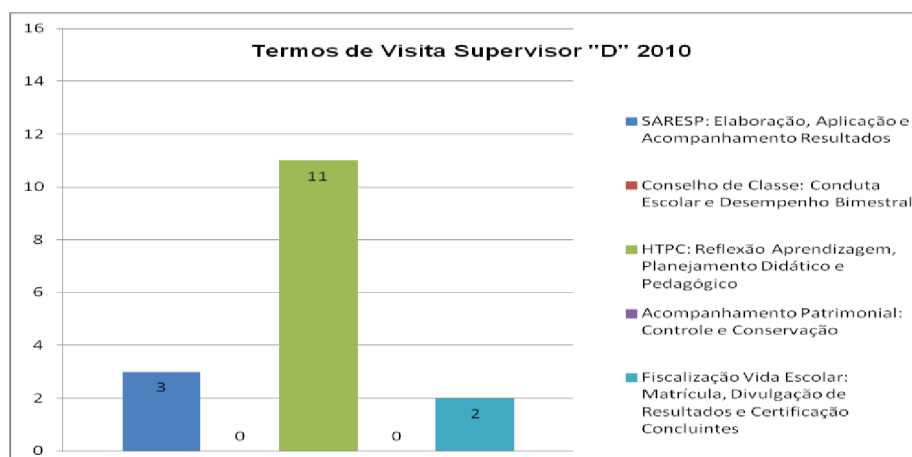


Figura 13 - Ênfase na Participação das HTPC

No ano de 2010, portanto, o acompanhamento da ação pedagógica da equipe gestora foi intensificado, visto que o Supervisor "D" passou a dar atenção especial para as orientações relacionadas com as reflexões sobre a aprendizagem.

Depreende-se da leitura dos Termos de Visita que o Supervisor "D" entende que a função social da escola é constituída pelas ações das pessoas e que, no processo de organização do cotidiano da escola, não apenas devem ser privilegiados os resultados, pois a construção da democracia também deve ser um dos pilares da educação (TERMO registrado em 12/09/02010).

Quanto ao Termo mencionado, é possível o entendimento que denote orientação pedagógica. Por outro lado, não foram encontrados registros em que o planejamento das ações pedagógicas tenha envolvido os conselhos e os colegiados. Contudo, o posicionamento teórico de Lück (2009) é de que a gestão pedagógica nunca deve ser atribuição exclusiva do Supervisor de Ensino:

Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou Supervisor pedagógico, quando existir na escola, **nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (g.n)** (LÜCK, 2009, p. 94).

Ao analisar as ações desenvolvidas pelo Supervisor "D", é possível perceber que esse profissional registrou 61 termos ao longo de três anos. No ano de 2009, lavrou 18 termos de visita, dentre os quais três são dedicados à orientação em ATPC. No ano 2010, registrou 16 Termos, dos quais 11 são referentes à HTPC. Já

no ano 2011, deixou registrados 27 Termos, dos quais 14 indicam o acompanhamento em HTPC.

No que tange à análise dos indicadores catalogados e indexados na figura 14, é possível o entendimento de que houve continuidade no acompanhamento das ações feitas nos ATPC. Também, na Figura 14, verificam-se 8 indicadores de ações de fiscalização da vida escolar, referentes à conferência dos documentos da vida escolar dos alunos, vida funcional dos professores etc. (Termos de visita registrados nos dias 03/01, 07/02, 02/03, 21/03, 10/04, 28/07, 31/10 e 27/11 de 2011). A seguir figura que demonstra os indicadores da agência Supervisora:

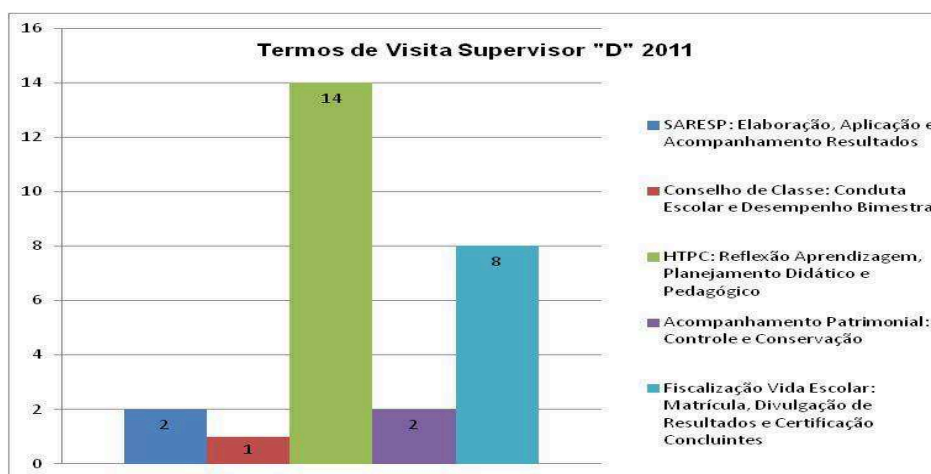


Figura 14 - Supervisão e formação continuada nas HTPC

Nesse sentido, é possível o entendimento de que as ações do Supervisor "D" em 2011 continuam focando-se no acompanhamento das ATPC e na fiscalização burocrático-administrativa; esta assume o segundo plano na agência do profissional mencionado. Dos 61 termos escritos entre 2009 a 2011, 28 são de registros de acompanhamento de HTPC, sendo que o maior número dessas ações evidencia-se na figura 14, referente ao ano de 2011. Verificou-se na análise dos indicadores consolidados que o Supervisor possui apenas 2 registros referentes ao acompanhamento da utilização dos recursos financeiros e gerenciamento de verbas públicas. Nesse sentido, a agência Supervisora não convergiu com a prescrição do trabalho prescrito no item c, inciso 4, art.72, Decreto nº 57.141/2011.

Ao analisar as ações desenvolvidas pelo Supervisor "E", é possível perceber que esse profissional registrou 14 Termos de Visita, ao longo do ano 2009. Destes, 8 são dedicados aos relatos dos trabalhos de acompanhamento de HTPC; 3 referem-

se à participação em ações que priorizem a melhoria do desempenho escolar dos alunos<sup>12</sup>, a partir de indicadores dos resultados de avaliações internas e externas (item f, inciso V, art.72, Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011).

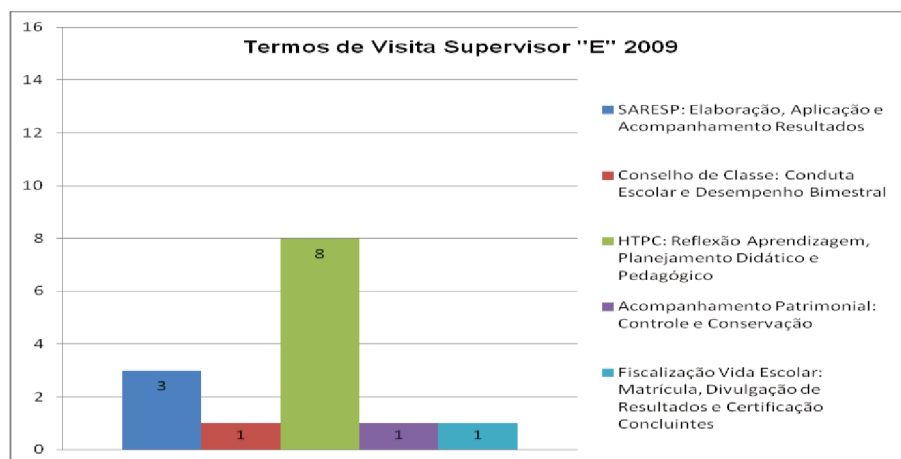


Figura 15 - A Supervisão e a Orientação Pedagógica

Os Termos de Visita registrados, catalogados e indexados como orientação pedagógica foram registrados nos dias 24/03, 30/03, 17/04, 15/05, 09/06, 13/08, 17/08 e 09/10 de 2009. Os Termos mencionados referem-se à formação com foco no estudo do currículo dos gestores e professores que registraram seus nomes nas atas de HTPC.

Os três indicadores, evidenciados na figura 15, referem-se ao acompanhamento e orientação para a execução da avaliação (SARESP); tais indicadores foram registrados em Termos de Visita nos dias 24/03, 13/08 e 10/11 de 2009. No Termo registrado pelo Supervisor "E", em 24/03/2009, também aparecem registros de fiscalização quanto a zeladoria, condições do espaço físico, merenda, material inservível, trabalhos executados pela secretaria.

A figura 15 evidencia a presença de um indicador de Termo referente ao acompanhamento do Supervisor no Conselho de Classe Série (TERMO registrado no dia 09/10/2009). No ano de 2010, a atuação do Supervisor deu ênfase à dimensão fiscalizadora; a figura 6, representa (6) seis indicadores de tais ações. As

<sup>12</sup> SARESP- A partir de 2008 foram implantadas mudanças na avaliação, que passou a abranger todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade delas. Anualmente são avaliadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia).

ações fiscalizadoras referem-se à avaliação: das condições da zeladoria, dos espaços físicos da escola, da qualidade da merenda, da oferta do transporte escolar etc. (Termos de visita registrados dias 18/02, 19/02, 12/03, 28/03, 15/06 e 18/10 de 2010).

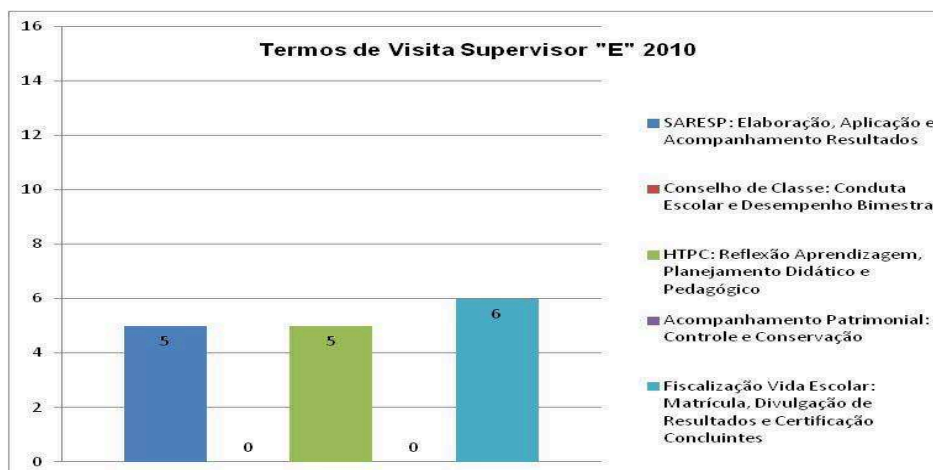


Figura 16 - A Dimensão da Fiscalização da Vida Escolar

Não é possível evidenciar indicadores referentes ao acompanhamento e organização dos Colegiados (Conselho escolar e Classe e Série). Também não foi constatado nenhum registro que possa ser caracterizado exclusivamente, como o acompanhamento da regularidade do controle patrimonial, a prestação de contas e o gerenciamento da utilização das verbas públicas. Contudo, não se pode afirmar com certeza que a menção ao "inventário", no registro de 05 de outubro de 2010, catalogado como indicador de acompanhamento de HTPC (na figura 16), não possa ter cunho de controle sobre as verbas utilizadas. Nesse sentido, afirma-se que os registros feitos pelo Supervisor "E" evidenciam que o HTPC, do dia 05/10/2010, teve como objetivo central o estudo sobre o Plano de Gestão e o Regimento Escolar e, ainda, que o Supervisor respondeu questões pontuais sobre estágio probatório e inventário de bens públicos patrimoniados.

A efetividade do trabalho do Supervisor "E" na participação das entrevistas para seleção de coordenadores pedagógicos denota seu apoio ao gestor da escola, a fim de que a contratação do professor coordenador contribua para a execução dos planos de ação pedagógica da escola (TERMO registrado em 20/08/2010).

Quanto à análise dos indicadores da atuação do Supervisor "E", consolidados na figura 17, é possível verificar 6 registros referentes à fiscalização da vida escolar;

5 acompanhamentos de HTPC; 3 orientações sobre a avaliação externa (SARESP); 2 acompanhamentos para orientação, no que se refere a bens inservíveis (patrimônio escolar); e 1 acompanhamento do Conselho de Classe e Série.

Os encaminhamentos pedagógicos referem-se às orientações para que os professores elaborassem o mapa de sondagem do nível de proficiência dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (29/03, 25/07, 28/07, 28/09 e 29/11 de 2011).

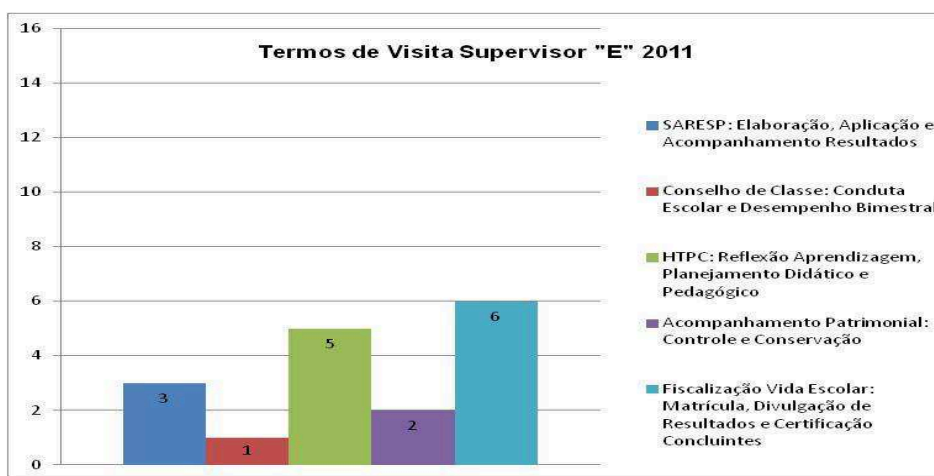


Figura 17 - A dimensão Mediadora na Fiscalização da Vida Escolar

Segundo Lück (2009), a definição de metas de desempenho caracteriza a gestão focada nos resultados; esse tipo de gestão depende de práticas de acompanhamento e análise de resultados. O acompanhamento feito pelo Supervisor "E" é definido pela coleta de resultados da sondagem sobre a aprendizagem dos alunos; no entanto, pelos registros, não foi possível evidenciar que a orientação supervisora, ocorreu, conforme definição feita pela autora mencionada. Nesse sentido, é necessário afirmar que, embora essas ações possam ter sido efetivadas, os indicadores da ação não são evidenciadas nos Termos de Visita.

Nos Termos de Vista dos dias 19/03, 29/03 e 27/05 de 2011 emergem indicadores (indexados na figura 17), tais como orientação para a avaliação externa (SARESP) referentes às orientações de datas, repasses de informação da SEE/SP, e solicitação para os professores manterem o foco sobre as competências avaliadas no SARESP.

Por outro lado, é possível entender que os indicadores especificados nos Termos de Visita referentes às ações de fiscalização emergem dos registros nos

Termos de Visita feitos nos dias 07/02, 15/02, 29/03, 27/05, 02/08, 15/08 e 23/08 de 2011, referindo-se às ações de monitoramento, controle sobre cumprimento de prazos, avaliação do estágio probatório, conferência de fichas e prontuários da vida escolar dos alunos. Os 2 indicadores indexados na figura 17, como acompanhamento patrimonial, aparecem registrados como denúncias feitas na Ouvidoria do Estado, a respeito do mau gerenciamento no uso de verbas públicas, inventário do patrimônio e leitura dos livros da APM.

No que tange ao objetivo de contabilizar os indicadores das ações do Supervisor "F", é relevante visualizar as figuras 18, 19 e 20. Contabilizando os indicadores consolidados nessas figuras, constatam-se 80 registros de ações, elaborados entre os anos 2009-2011.

Os indicadores da figura 18 permitem observar que o Supervisor registrou 10 Termos de Visita; neles evidencia-se que a maior quantidade de orientações dadas à atuação do Supervisor "F", no ano de 2009, refere-se ao trabalho de fiscalização da dimensão administrativa, em que predominam a verificação e o controle da documentação escolar, conforme estabelecido nas alíneas 1 e 2, item h, inciso V, art. 72, Decreto nº 57.141/2011.

Os Termos de Visita denominados fiscalizadores – redigidos nos dias 19/03, 01/04, 27/04, 30/04, 13/05, 14/05, 01/06, 19/08, 31/08 e 16/09 de 2009 – versam geralmente sobre ratificação de certificados dos alunos concluintes, análise dos dias letivos que constam no calendário escolar, conferência e validação dos atos escolares, e, ainda, encaminhamentos de ações administrativas para autorização do acúmulo de cargo docente.

Na figura 18 encontram-se consignados 7 indicadores de participação em HTPC. Dentre os trabalhos referentes à dimensão pedagógica realizados em HTPC constatam-se os registros feitos nos dias 18/02, 25/04, 16/05, 27/05, 09/06, 24/09 e 01/12 de 2009.

Destacam-se os Termos de Visita referentes aos HTPC em que constam menções à pauta formativa, que tratou sobre o implemento do currículo para professores em estágio probatório (Termos de visita registrados nos dias 25/04 e 01/12 de 2009). É possível o entendimento de que o Supervisor tenha realizado a formação dos professores em estágio probatório, como consta nos Termos. No entanto, não há maiores detalhamentos e especificação de como foi executada a

pauta formativa, e de como foi mensurado o desempenho dos professores que estiveram envolvidos na orientação feita pelo Supervisor.

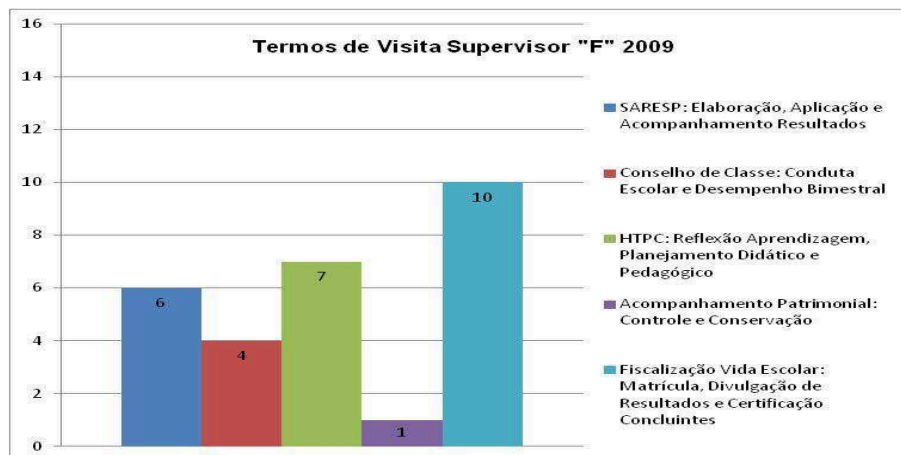


Figura 18 - Certificação e Fiscalização da Vida Escolar

Ainda no que se refere às ações de orientação didáticas no HTPC, o Supervisor deixou registradas as orientações para a equipe escolar sobre detalhes das competências que compõem o currículo proposto pela SEE/SP (Termos de visita registrados no termo de visita dos dias 18/02, 16/05, 27/05, 09/06 e 24/09).

A análise dos Termos de Visita redigidos no ano de 2009 permite a constatação de menções referentes à melhoria de resultados (Termos de visita registrados nos dias 18/02, 15/06, 29/06, 07/07, 19/08 e 08/10).

A ação Supervisora que orientou o Diretor para que fizesse o levantamento de dados da frequência dos alunos e dos professores, com vistas à busca de melhores indicadores na avaliação externa (Termo de visita do dia 18/02/2009), foi indexada na figura 18, como orientação para a gestão de resultados, atribuição dos Supervisores, conforme especificado na alínea 2, item b, inciso V, art.72, Decreto nº 57.141/201. É possível o entendimento de que o Supervisor prestou auxílio à equipe escolar, ainda que não se constatem nos registros detalhamentos sobre avanços ou recuos, a partir da orientação dada pelo Supervisor "F".

Para melhor entendimento da problemática envolvida na questão, é importante contextualizar a discussão, ressaltando que existem outras legislações que indicam que a atribuição do implemento da gestão de resultados não é competência exclusiva do Supervisor de Ensino, conforme estabelecido na resolução SE 52, publicada no DOE de 15-8-2013. Portanto, é plausível o



entendimento de que o Supervisor "F" cumpriu com a atribuição de auxiliar o gestor da escola, conforme, mencionado no Decreto nº 57.141/2011.

No que tange ao acompanhamento dos Conselhos de Classe e Série, os Termos de Visita trazem apenas menções gerais, sem melhor esclarecimento dos fatos ou assuntos (Termos de visita registrados nos dias 11/05, 13/08, 08/10 e 18/12 de 2009). A ação de acompanhamento da utilização da verba pública é mencionada em um (1) único registro (Termo de visita registrado em 25/04/2009).

No ano de 2010, o Supervisor "F" atuou na orientação do Diretor da Escola; trata-se de procedimento ligado à gestão administrativa. É possível constatar, na Figura 18, que, dos 29 termos registrados referentes às orientações administrativo-burocráticas, 10 correspondem à fiscalização da vida escolar (Termos de visita registrados nos dias 18/02, 26/02, 02/03, 11/04, 23/04, 25/04, 20/05, 09/06, 10/11 e 17/11 de 2010).

Os Termos de Visita referentes ao acompanhamento de HTPC referem-se às orientações didáticas, em que a pauta de HTPC foi elaborada pelo Diretor e Coordenador da Escola, ou com o auxílio do Professor Coordenador da Diretoria de Ensino (Termos de visita registrados dias 02/03, 25/03, 11/04, 23/04, 24/04, 12/05, 17/05, 09/06 e 10/11 de 2010). Já aqueles em que constam orientações sobre a avaliação externa (SARESP) e acompanhamento da aplicação da prova são os Termos de visita registrados dias 10/11, 17/11, 18/11, 28/11 e 01/12 de 2010.

Os registros do acompanhamento patrimonial e das condições de conservação do prédio emergem dos termos registrados nos dias 18/02, 25/03, 11/04 e 25/04 de 2010; o registro do acompanhamento do Conselho de Classe e Série foi realizado no Termo de Visita do dia 12/05/2010.

A seguir, Figura com os indicadores referentes à atuação do Supervisor de Ensino "F", em que se destacam a fiscalização da vida escolar e o acompanhamento do HTPC.

As figuras 18 e 19 permitem inferir que não houve grande variação no número de Termos de Visita registrados, sendo 28 Termos no ano de 2009 e 29 no ano de 2010. No ano de 2009, contabilizam-se (4) quatro registros de acompanhamento de Conselho de Classe e Série; no ano de 2010, infere-se que houve apenas 1 registro desse tipo de acompanhamento.

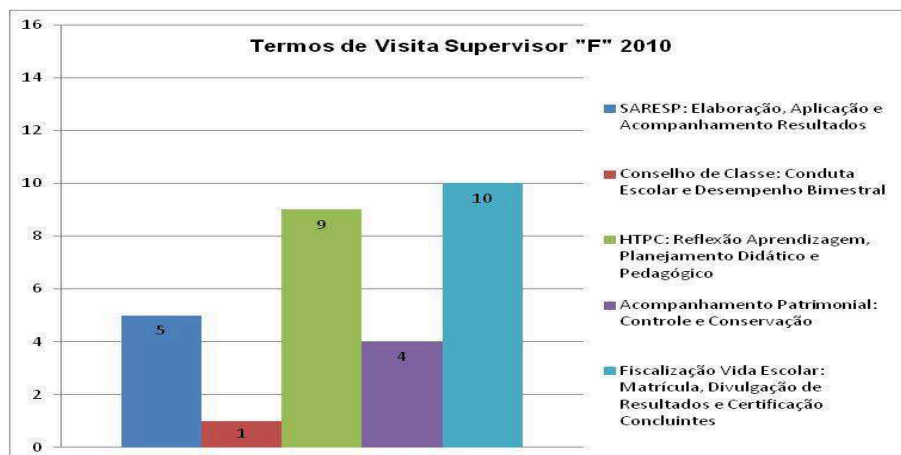


Figura 19 - Fiscalização da Vida Escolar e Acompanhamento de HTPC

No ano de 2011, foram registrados 23 Termos de Visita, dos quais 8 Termos sobre fiscalização, seis HTPC, 4 acompanhamentos de Conselho de Classe Série, três (3) acompanhamentos de orientação sobre avaliação externa (SARESP) e dois (2) registros de acompanhamento das condições patrimoniais (limpeza e conservação do mobiliário).

Os indicadores da figura 20, que se referem à fiscalização, foram registrados nos Termos de Visita dos dias 05/02, 25/02, 19/04, 29/04, 10/05, 17/05, 26/05 e 22/06 de 2011. Os indicadores referentes ao acompanhamento do HTPC constam nas visitas feitas à escola (Termos de visita registrados nos dias 04/04, 29/04, 10/05, 26/05, 03/11 e 05/11 de 2011).

Os registros que fazem menção ao acompanhamento do Conselho de Classe e Série não permitem a conclusão sobre o tipo de intervenções e análises feitas pelo Supervisor "F" (Termos de visita registrados nos dias 10/05, 04/08, 10/10 e 19/12 de 2011). Os indicadores que constam na figura 20 permitem visualizar três (3) registros referentes ao SARESP, trazendo reflexões sobre a avaliação externa (Termos de visita registrados nos dias 28/09, 20/10 e 10/11 de 2011). Os Termos de Visita que tratam do acompanhamento da gestão de verbas públicas foram registrados nos dias 08/06 e 22/06 de 2011.

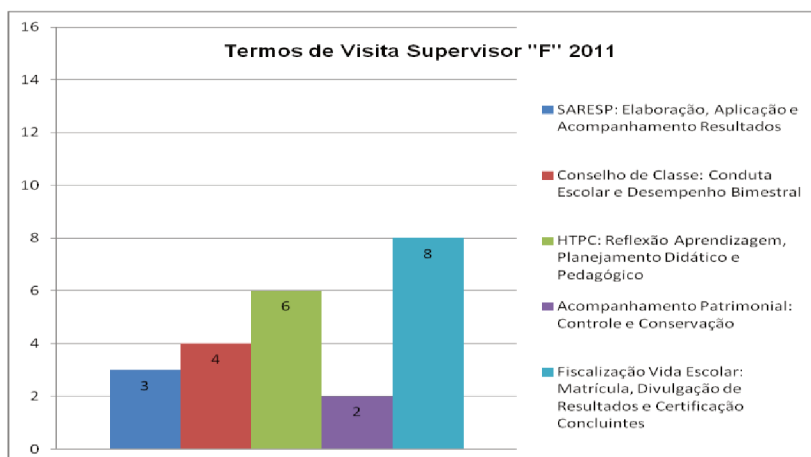


Figura 20 - Fiscalização e Controle de Prontuários de Alunos Concluintes

O acompanhamento da escola feito pelo Supervisor não deu tanta ênfase às orientações com foco na gestão de resultados; ou seja, o Supervisor deixou registrado, entre os anos 2009-2011, 14 Termos de Visita referenciando essa dimensão da gestão escolar, dentre os 80 registros efetuados no mesmo período. O consolidado dos indicadores na Figura 19 permite constatar que o Supervisor "F" atuou na orientação dos gestores, destacando-se a importância atribuída à fiscalização da vida escolar, no que tange ao controle dos atos de validação escolar. Na dimensão pedagógica, o acompanhamento dos ATPC, com registro de 6 visitas para a orientação das ações didático-pedagógicas e a reflexão sobre aprendizagem dos alunos, são ações que mais se destacam.

Os indicadores na Figura 19 evidenciam a desigualdade nas ações do Supervisor "F". O profissional em questão cumpriu o disposto no Decreto nº 57.141, de 18.07.2011, que estabelece as atribuições da supervisão no acompanhamento da gestão pedagógica, participativa, financeira, patrimonial e de resultados educacionais, mas priorizou as ações fiscalizadoras e de acompanhamento das HTPC.

Ao se elaborar a síntese das análises sobre os indicadores das ações dos Supervisores em estudo, constata-se a complexidade do trabalho desse profissional. Com a reorganização da SEE/SP, o Supervisor perdeu o *status* de liderança privilegiada. Nesse sentido, é interessante contextualizar o entendimento da Resolução SE 90, de 3-12-2009, que define o perfil Supervisor de Ensino, enquanto:

[...] liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da

equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos (SÃO PAULO, SEE/ RESOLUÇÃO 90/ 2009).

Contudo, o Decreto nº 57.141/ 2011 atribui aos Supervisores o papel de apoiador, auxiliar, assessor, que deve orientar os gestores e docentes, no implemento do trabalho administrativo ou pedagógico. Nesse mesmo Decreto, a atribuição do Supervisor, estabelecida nos itens "d" e "f", inciso V, art. 72, é definida em termos de colaborador, que deve atuar conjuntamente com as equipes escolares e os PCNP do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. Nesse sentido, é possível perceber a perda de *status* de liderança fundamental; o Supervisor passa a ser:

[...] parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando à melhoria dos resultados da aprendizagem (SÃO PAULO, SEE/ RESOLUÇÃO 90/ 2009).

No cenário descrito, os Supervisores de Ensino têm atuado em várias frentes, acumulando funções de fiscalização, monitoramento, ao mesmo tempo em que tem a atribuição de diagnosticar as necessidades de formação continuada. Cabe esclarecer que os Supervisores de Ensino são responsáveis em média por três ou quatro escolas estaduais e municipais, além de cinco ou mais escolas particulares.

É relevante esclarecer, ainda, os indicadores do trabalho dos Supervisores, consolidados nas figuras apresentadas, dizem respeito à atuação em apenas uma das escolas que está sob a responsabilidade desses profissionais.

Cabe pontuar, ainda, que os itens "f" e "d", alínea 2 do item "b", inciso V, art.72, Decreto nº 57.141/2011, definem atribuições que direcionam a atuação dos Supervisores para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, a partir dos indicadores dos resultados de avaliações internas e externas.

Os indicadores catalogados a partir dos Termos de Visita dos Supervisores de Ensino indicam um perfil profissional que busca atuar em sintonia com as normativas estabelecidas pela SEE/SP. No entanto, é possível o entendimento de que, a reorganização da SEE/SP não contribuiu para a superação da dicotomia entre o trabalho fiscalizador prescrito e o trabalho a ser realizado na formação dos gestores e professores.

As análises dos indicadores da atuação permitem a inferência de que a Supervisão tem se desdobrado para cumprir atribuições, que muitas vezes são contraditórias. Como exemplo de a ambiguidade vivenciada na atuação Supervisora, aponta-se; o Supervisor, considerado um "auxiliar" da equipe gestora da escola (inciso V, art. 72), deve ser, também, fiscalizador das falhas pedagógicas, sob pena de responsabilidade (inciso I do art.9 da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993).

## 4.2 CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA SUPERVISÃO

### 4.2.1 Trajetórias Profissionais

Analisando a trajetória profissional dos entrevistados, é possível compreender que “A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se formam as identidades reais às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p.140).

A construção das identidades se realiza por meio da articulação entre as instituições e os sujeitos e seus sistemas de ação – identidades virtuais e trajetórias vividas – nesse processo se formam as identidades reais; trata-se de uma articulação que é dialética, que pode ser entendida como a interação entre o sujeito e as instituições sociais (DUBAR, 2005).

O acesso dos sujeitos participantes do estudo ao cargo de Supervisores de ensino, independente de sua atuação do campo da coordenação ou direção de ensino, faz-se inicialmente pela docência<sup>13</sup>. A exigência inicial para ingresso é ter licenciatura em alguma área; isto é, a base para a supervisão é a docência, sendo também considerado tempo de serviço em coordenação e direção de ensino.

A Supervisão de ensino não constitui a primeira escolha profissional para os sujeitos "A", "B" e "C", que relatam que não tinham a pretensão de tornarem-se Supervisores de Ensino:

Não estava nos meus planos tornar-me Supervisor de Ensino. [...] <sup>14</sup> o ingresso na supervisão deve-se à precariedade funcional na atuação como professor. [...] eu tinha que lecionar em várias escolas para exercer minha profissão; a atuação na supervisão permite uma visão mais ampla do processo educacional, é difícil de construir enquanto professor.  
(SUPERVISOR "A")

---

<sup>13</sup> De acordo com o Anexo III da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, são requisitos para o provimento do Cargo de Supervisor: - ter no mínimo 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema, dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou ter, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério; - ser portador de pelo menos um desses títulos: diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia; de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação; - certificado de conclusão de curso de especialização na área de educação, destinado a licenciados, criado e aprovado nos termos de normas específicas do Conselho Estadual de Educação.

<sup>14</sup> As supressões nos depoimentos foram realizadas para não incorrer na identificação do sujeito e, assim, preservar-lhe o anonimato.

No início da minha carreira docente **eu não idealizava o trabalho na supervisão**. Foi depois de eu ter iniciado o trabalho como coordenadora do núcleo pedagógico que eu passei a conceber a possibilidade de atuar na supervisão. Eu fui aprendendo ao ensinar os outros professores da escola e, quando passei a trabalhar no núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino, pude interagir com muitos outros coordenadores e essa interação foi um estimulante intelectual, para eu continuar pesquisando sobre as melhores formas de orientar a formação de outros profissionais. Quando eu ingressei na supervisão eu tinha experiência na formação docente como coordenadora dentro da escola. (SUPERVISOR "B")

No início de minha carreira docente **eu não idealizava a profissão de Supervisor de Ensino**. Depois que eu fiz o curso de Pedagogia e passei a ocupar a função de vice-diretor eu passei a almejar a carreira de supervisor. (SUPERVISOR "C")

Do relato do Supervisor "A", emerge uma experiência profissional marcante que pode ser identificada à luz do mecanismo de "instalação da dualidade" de Hughes (1958), o qual Dubar (2005), fundamentado nesse autor, explica que ocorre uma dualidade entre o modelo ideal – dignidade da profissão – e o modelo prático – tarefas cotidianas e os trabalhos. É no processo de socialização profissional que ocorre a escolha de papéis, visto que são momentos em que se dá a interação com um grupo de referência. Trata-se de uma projeção pessoal em uma futura carreira; isto é, uma identificação antecipada.

Essa projeção pessoal por identificação com os membros de referência decorre do que Dubar (2005) chama de uma "frustração relativa", decorrente de uma comparação com os membros que dispõem de "status social" superior. Dessa forma, o Supervisor "A" afirma que não estava em seus planos se tornar supervisor; em seguida, refere-se à precariedade da condição docente para explicar sua opção pela supervisão.

Os Supervisores "B" e "C" explicam que sua inserção na supervisão não se deu por idealização profissional e nem tampouco por projeção na carreira, mas pelas experiências prévias e pelo contato com os profissionais da área ao longo do percurso profissional. Sublinham a experiência na área de gestão educacional como marco de referência para a inserção na profissão.

O Supervisor "F", por sua vez, destaca a influência do Curso de Pedagogia e a interação com os supervisores como influências diretas na escolha.

[...] eu não idealizava e nem pensava em ser Supervisor de Ensino, posteriormente, com o contato que estabeleci com os professores do Curso de Pedagogia, é que eu comecei a adquirir a vontade de pesquisar e

estudar mais sobre o campo educacional. O contato com grandes mestres da Pedagogia e com os Supervisores, no exercício da vice-direção, influenciou o meu interesse pelo trabalho do Supervisor de Ensino. Mas eu não tracei nenhum objetivo, pois eu lecionava [...] e tinha o objetivo de fazer o Mestrado e o Doutorado. Quando se está atuando na vice-direção e depois na direção da escola, nós temos contato diário com os Supervisores e esse contato faz com que se pense na possibilidade de fazer concurso para a supervisão. (SUPERVISOR "F")

Contextualizando o pensamento de Dubar (2005, p.148), é possível entender que a identidade do Supervisor "F" é influenciada por dois acontecimentos importantes: "a graduação em Pedagogia" e a "inserção no mundo do trabalho". A licenciatura em Pedagogia possibilitou a aquisição de conhecimentos, que são significativos para a constituição da identidade do Supervisor. A interação socioprofissional, sobretudo, fornece elementos para as transações objetivas e subjetivas, que são estruturantes da constituição das identidades.

Eu idealizava na própria trajetória, desde docente até o trabalho realizado como vice-diretor; naturalmente eu ia pensando a possibilidade de fazer concurso para Supervisor; o contato, mesmo superficial com outros Supervisores, possibilitou a reflexão sobre a possibilidade de atuar na profissão de supervisor. (SUPERVISOR "D")

Sim, sempre gostei da área da Educação e todo o meu percurso profissional foi projetado para a evolução funcional, não porque eu veja a evolução funcional em termos de *status*, mas sim por que entendo que existem possibilidades de crescimento intelectual na medida em que se tem a oportunidade de conciliar os estudos que se faz com o exercício de funções profissionais na educação; ou seja, atuar como professor foi muito importante para conviver e aprender ao mesmo tempo em que se ensinava aos alunos. Contudo, na coordenação pedagógica da Diretoria de Ensino eu tive a oportunidade de continuar trabalhando com a formação de professores. (SUPERVISOR "E")

Dos relatos dos Supervisores "D" e "E" emergem dois fatores: a atuação profissional prévia na gestão escolar e a intenção de progressão na carreira. As motivações que estiveram na origem da opção profissional foram extrínsecas à projeção na carreira. Mas também emerge dos dados a influência de outros significativos<sup>15</sup> (Supervisores de Ensino).

É interessante notar que, dentre os seis entrevistados, em três sujeitos – "D", "E" e "F" – a identificação com a profissão se deu pelo contato com os Supervisores de Ensino.

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por Mead (1934).



Esses dados relacionam-se com a literatura; conforme apontado por Berger e Luckmann (2011), a experiência das vivências pode ser conservada na consciência e projetada para futuras ações. Em outras palavras, “[...] Na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido. Não é preciso dizer que isto não implica a requintada compreensão de todas as implicações do contexto institucional” (BERGER e LUCKMANN, 2011, p. 183).

Em síntese, as análises das trajetórias biográficas profissionais dos Supervisores permitem o entendimento de que o processo de construção da identidade está articulado às interações socioprofissionais e, ainda, que a incorporação ativa das identidades só pode ser entendida na dialética das trocas simbólicas entre os sujeitos, no mundo do trabalho.

#### **4.2.2 Interação Socioprofissional no Grupo de Supervisores**

As relações estabelecidas pelos Supervisores entrevistados são descritas nas entrevistas em termos de adaptação às necessidades do ambiente de trabalho. Para superar as dificuldades encontradas na divisão de trabalho, os Supervisores constroem perfis identitários que utilizam os recursos da linguagem para intervir no ambiente externo e na construção da sua própria identidade.

Contextualizando o posicionamento de Berger e Luckmann (2011), para o entendimento da problemática da socialização secundária, temos que:

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas "compreensões tácitas", avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os "submundos" interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o "mundo básico" adquirido na socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 2011, p. 179).

A análise do excerto permite inferir que, ao adquirir o conhecimento da linguagem institucional, os Supervisores de Ensino adquirem conhecimentos e valores específicos da profissão. As falas dos entrevistados trazem elementos que confirmam a importância da linguagem na aprendizagem dos conhecimentos tácitos ou explícitos:

Minhas relações interpessoais estão muito bem; em minha opinião é salutar o embate respeitoso de ideais, então eu procuro manter a capacidade crítica nas minhas relações com todos os parceiros de trabalho. Os aspectos facilitadores das relações com outros parceiros estão relacionados ao trabalho colaborativo. Embora eu tenha sempre um posicionamento crítico, procuro ser democrático nas discussões. **As dificuldades inerentes às relações com os parceiros de trabalho são aquelas que aparecem na divisão das tarefas, pois eu não estou inclinado para a execução de trabalhos repetitivos, desse modo, nem sempre irei contribuir para diminuir a carga de trabalho burocrática. O que acontece é que eu não consigo muita concentração nesses trabalhos, não quer dizer que eu não queira ajudar ou contribuir com os parceiros.** Os agrupamentos são inevitáveis, e delineiam seu status-quo naquele microespaço. Tolerância, resiliência, percepção, empatia, passaram a ser ferramentas de trabalho. O entendimento do comportamento humano e sua parcial previsibilidade é um recurso, da mesma forma extremamente útil. (SUPERVISOR "A")

Eu prezo pelas boas relações; eu sempre tive boas relações com os parceiros que atuam diretamente comigo; eu entendo que o cultivo de um bom clima organizacional passa pelo cuidado de se cultivar boas relações. **Eu concebo que é natural a aproximação por afinidade, mas eu não penso minhas ações em termos de afinidade, pois eu concebo que a supervisão pede mais do que afinidade; pede a reflexão e ação articulada com base nos projetos que ajudamos a conceber e a implementar junto às escolas.** Quando o supervisor faz uma orientação pedagógica e a aplicação da orientação em sala de aula é completamente diferente da orientação que foi feita, isso causa frustração e um sentimento de impotência. (SUPERVISOR "B")

**Tenho boas relações pessoais, mas busco não pautar minha atuação profissional com base nos critérios de afinidade.** Existem aspectos facilitadores relacionados à forma como um ou outro Dirigente procura gerir o implemento das políticas públicas, quando há coincidência das intenções da Secretaria da Educação com as atribuições que possuímos como supervisores, isso é um aspecto facilitador. Quando as políticas desrespeitam as atribuições que os supervisores têm que cumprir, aparecem como aspectos dificultadores. **Penso que esses aspectos facilitadores e ou dificultadores estão mais relacionados às diretrizes emanadas dos órgãos centrais da educação, do que propriamente à afinidade que se tenha ou não com o Dirigente de Ensino.** Na minha atuação, julgo que sou respeitoso, mas acima de tudo prezo pela atuação profissional com base nas atribuições do cargo. **Entendo que os critérios de afinidade não interferem nos meus posicionamentos profissionais.** (SUPERVISOR "C")

Eu me relaciono bem e procuro o debate que seja produtivo em termos de qualidade interpretativa das questões profissionais. Os aspectos facilitadores são atuar numa Diretoria de Ensino com um número reduzido de supervisores, **embora eu reconheça que a proximidade entre as pessoas também possa ser a origem de determinados atritos, então as possibilidades** podem ser facilitadoras ou dificultadoras, tudo depende da perspectiva que se olhe. (SUPERVISOR "D")

Entendo que eu tenho bons relacionamentos tanto a nível pessoal quanto profissional; **eu me posiciono de igual para igual, pois todos somos efetivos e todos estamos no mesmo barco.** (SUPERVISOR "E")

A interação, que faz parte das relações de trabalho definida pelos entrevistados, parece ser influenciada pela necessidade de ajustamento social, assim como o processo através do qual as relações profissionais se constroem delinea as condições do ambiente organizacional.

Os alinhamentos acontecem porque os indivíduos, ao aceitarem as normas sociais, agem em conformidade a elas e, desse modo, integram-se e adaptam-se às relações sociais e de trabalho.

Entretanto, o depoimento do supervisor "F" é sugestivo de crise nas relações sociais e na realização do trabalho do Supervisor, o que, de certa forma, influencia nas atividades profissionais. Evidencia-se em seu relato um deslocamento da função pedagógica, que pressupõe a atividade fim da ação supervisora, para funções burocráticas. Dessa forma, o processo de socialização nem sempre é prazeroso, ou seja, a interação com outras identidades é um relacionamento, por vezes, difícil:

O relacionamento com os colegas de trabalho é bom. **Um aspecto facilitador é a amizade entre a maioria dos membros do grupo. Porém, existe o aspecto dificultador que surge dos relacionamentos pessoais gerados pela inveja e outros sentimentos imaturos.** Esses fatos indesejáveis ocorrem esporadicamente, principalmente por parte de alguns. Procuro me posicionar com maturidade **nesta relação que é boa, porém, delicada.** Eu sinto que possuo a disposição necessária para viver na supervisão mesmo quando os posicionamentos de outros colegas são diferentes do meu posicionamento, por meio da busca e do exercício da maturidade se consegue conviver bem. A demanda de atendimento é múltipla, e a quantidade das demandas toma um tempo que poderia ser melhor utilizado para propósitos pedagógicos. (SUPERVISOR "F")

Da fala do entrevistado emergem a necessidade e a disposição para reposicionamentos atitudinais necessários à aprendizagem do trabalho da supervisão; ou seja, a aprendizagem profissional sempre é aprendizado social, na medida em que o produto do trabalho é resultado das relações entre as pessoas. No contexto de trabalho da supervisão coexistem diversas identidades profissionais construídas ou idealizadas pelos supervisores, direcionando as ações individuais e do grupo; portanto, é por meio da compreensão das outras identidades que são possíveis a divisão do trabalho e a ação supervisora.

Os "encontros" e "desencontros" na interação socioprofissional são mediados pelo uso da linguagem, que contribui com a criação de valores subjetivos, que moldam a agência dos Supervisores. É possível entender que o ato de aproximação

ou de distanciamento entre os supervisores é definido na partilha do trabalho, bem como na identificação ideológica, afetiva ou racional.

As relações entre os supervisores em estudo e o superior imediato, dirigente de ensino são mediadas pela linguagem, são marcadas pela aproximação ou pelo distanciamento do Supervisor em relação ao Dirigente. Isso facilita ou dificulta o trabalho do supervisor, justamente pelo fato de a divisão do trabalho ser feita e/ou validada pelo dirigente.

**Eu me posiciono criticamente em relação aos aspectos políticos; entendo que as ações administrativas do dirigente estão vinculadas ao projeto de política para a educação.** Nesse sentido nem sempre o que julgamos prioritário em relação ao nosso trabalho é visto da mesma maneira pelo Dirigente de Ensino. Eu procuro manter mesmo diante das divergências uma convivência respeitosa e produtiva. **A relação com o chefe imediato sempre será fonte de produção de conflitos e que a sua fala, mesmo que mediada em um discurso coletivo e democrático, respaldado na coerência, sempre estará sujeita ao limite institucional pautado pela função da chefia.** Todos têm consciência que o nosso discurso pode ser bruscamente interrompido pelo poder do mando, por mais que esse seja democrático, aberto e respeitoso. **Essa função como disse não pertence ao sujeito e sim à instituição** e se faz necessária, portanto, temos que conhecê-la e aprender a lidar com ela. (SUPERVISOR "A")

Eu procuro trabalhar em colaboração com os outros Supervisores e articuladamente ao projeto de trabalho da Diretoria de Ensino; a relação com o **Dirigente, que é um agente político, precisa ser considerada no planejamento das ações que pretendemos engendrar e as Diretrizes das políticas educacionais influencia tanto as estratégias de ação do Dirigente quanto as minhas. Por isso é que é necessário tratar com o Dirigente enquanto agente político,** de modo estratégico o Dirigente é um dos nossos parceiros nos projetos que trabalhamos. (SUPERVISOR "B")

Eu defino meu relacionamento com o Dirigente como uma relação profissional saudável, bem como com os outros profissionais que atuam nas escolas ou na Diretoria de Ensino. Tento agir como agente público que valoriza o trabalho dos profissionais e que acredita que a atuação desses profissionais pode de fato contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos. **As relações humanas são complexas e não há formulas para a articulação política; esta é sempre um desafio, superar as divergências é um aspecto dificultador, que eu gosto de enfrentar.** Os aspectos facilitadores são a disposição que possuímos no dia a dia [...]. (SUPERVISOR "C")

**Eu me posiciono respeitosamente e mantenho minha autonomia de pensamento;** se a questão é a boa convivência eu procuro sempre **respeitar posicionamentos diferentes e fazer meus posicionamentos de forma democrática,** numa abordagem ampla, para fazer jus à minha perspectiva de atuação como intérprete das políticas educacionais no âmbito da Diretoria de Ensino. Nesse sentido, os aspectos dificultadores derivam mais da **sobrecarga de trabalho que nós supervisores possuímos, muito mais do que dificuldades de relação interpessoal com o Dirigente de Ensino.** (SUPERVISOR "D").

Tenho um bom relacionamento com meu superior imediato Dirigente Regional de Ensino. **Não encontro aspectos facilitadores e nem dificultadores, apenas respeito a relação de hierarquia**, mantendo-me focada sobre as minhas atribuições, que procuro cumprir com eficiência. (SUPERVISOR "E")

O meu relacionamento com o meu superior hierárquico é de abertura, creio que esta abertura já é um aspecto facilitador. **Um aspecto dificultador é o excesso de compromissos do Dirigente, fato que impede uma maior interação entre as partes.** Eu me posiciono nesta relação com muita tranquilidade, eu entendo os limites e as possibilidades do Dirigente de *Ensino*; busco agir com maturidade profissional e contribuir da melhor forma possível, eu tenho boa relação com o Dirigente. (SUPERVISOR "F")

À luz das colocações dos sujeitos é possível afirmar que, por meio do uso estratégico da linguagem, os Supervisores desenvolvem relações de hierarquia com o superior imediato. A definição de Habermas (2010, p. 176) sobre o agir comunicativo ou estratégico, em que os indivíduos "[...] agem uns sobre os outros na persecução dos seus fins", permite o entendimento de que, na interação social entre Supervisores e Dirigente Regional, existem elementos subjetivos – valorativos, ideológicos, afinitários – que influenciam na divisão e na realização do trabalho dos supervisores. Consoante à análise feita nessa pesquisa sobre as relações socioprofissionais, pode-se inferir que os sujeitos entrevistados dedicam-se ao aperfeiçoamento da linguagem para construir junto ao superior imediato uma relação respeitosa, de diálogo e posicionamento claramente definido, cuja finalidade não pode ser descrita unicamente como ação comunicativa ou estratégica. A relação com o superior imediato não pode ser explicada fora do contexto de interação socioprofissional; essa é influenciada por diversos fatores, portanto, não é possível afirmar que exista uma única forma de descrever a relação entre Supervisores e Dirigentes.

Em relação aos relacionamentos interpessoais, os Supervisores entendem que existem aspectos dificultadores advindos dos embates ideológicos, que se originam no campo da política e se mesclam com as questões de cunho relacional. Contudo, não é possível inferir dos depoimentos dos entrevistados que qualquer descontentamento com o Superior imediato seja provocado por questões políticas ou questões pessoais; não se pode definir com precisão o significado das divergências. O que se pode afirmar é que as relações entre os Supervisores e os Dirigentes são definidas pelos sujeitos "A" e "D" como posicionamentos que buscam a autonomia profissional e a preservação dos valores democráticos.

Nesta perspectiva, considera-se relevante o posicionamento de Dejours (2012) para analisar a interação do Supervisor "A" com o Dirigente, pois, segundo o autor, a atribuição de tarefas e de valores distintos pelos chefes atua sobre a subjetividade dos sujeitos, podendo causar sofrimento. A fala do Supervisor "A" é possível de ser interpretada como a mobilização que esse profissional faz para aprender a lidar no espaço coletivo de discussão.

É possível entrever na fala do Supervisor "A" que é por meio da busca da liberdade de pensamento que se exercita o embate com o real; este poderá ser sofrido, mas é necessário mobilizar-se, individual ou coletivamente, para encontrar uma saída aos embates que existem na distância que ocorre entre o trabalho prescrito e o trabalho possível de ser realizado.

Na perspectiva de Dejours (2012), na psicodinâmica do trabalho o sofrimento deve ser encarado como a forma ativa em que o trabalhador busca condições de saúde frente às adversidades da esfera do trabalho, permitindo aos sujeitos subverter a lógica do sofrimento, transformando-o em sentido, inteligibilidade e ação. O trabalho em si é entendido como a busca pela reapropriação do vivido (sofrimento), através da ação que visa transformar os efeitos do sofrimento por meio da busca de prazer e da transformação do próprio trabalho.

Sob a perspectiva da cultura, Hall (2005, p.17) afirma que na atualidade, pelo caráter das mudanças rápidas na modernidade, "[...] a estrutura da identidade permanece sempre aberta". Assim, pode-se afirmar que no ambiente de trabalho as relações entre os Supervisores e Dirigente possibilitam mudança constante e adaptações que interferem na realização das atividades profissionais. No sentido definido por Dejours (2012), constata-se que uma ordem dada pelo chefe propicia o contorno oficial que atribuiu aos sujeitos determinada posição na esfera de ação.

Analisando a fala desses Supervisores, é possível inferir o que Hall (2005) definiu como identidades em mutação; ou seja, a relação dos sujeitos com o superior imediato é alterada pelas rápidas atribuições – tarefas, projetos, reconhecimento – feitas pelo Dirigente.

Na perspectiva da análise que toma os posicionamentos de Habermas (2010), as relações socioprofissionais dos Supervisores podem ser descritas em função das suas potencialidades do agir comunicativo, que busque superar o que for possível, dentro das limitações existentes nas políticas educacionais.

A fala do Supervisor "B" aproxima-se mais da concepção de trabalho descrita por Dejours (2012, p. 112), quando esse autor afirma que se houver a construção do espaço de deliberação coletiva é possível haver "[...] cooperação efetiva sobre o fazer. Quando essas condições são satisfeitas – o que ocorre quando a cooperação é efetiva – pode então ocorrer a solidarização tão cara aos interesses do Eu".

A designação “deontologia do fazer”, feita por Dejours (2012, p.95), emerge nas palavras do Supervisor "B", com o significado de mobilização para o trabalho colaborativo, que pode possibilitar a construção de uma obra em comum.

A fala dos Supervisores "C" e "E" deixa entrever que ambos compreendem que a sua identidade profissional configura-se por meio das relações socioprofissionais. As declarações desses sujeitos indicam que as facilidades que encontram para se relacionar com os Supervisores podem ser explicadas pela consciência que os Supervisores construíram sobre a convivência no ambiente de trabalho. A interpretação possível é que os Supervisores ao interagirem no ambiente de trabalho constroem o significado do seu trabalho e da sua identidade profissional, conforme o sentido descrito por Norbert Elias apud Dubar (2009, p.28) “Não há identidade do Eu sem identidade do Nós”.

Nos depoimentos a seguir, é possível identificar os elementos relacionais presentes nas interações de trabalho, em destaque os aspectos facilitadores e dificultadores existentes nas relações socioprofissionais entre os pares.

**As principais dificuldades para o desenvolvimento de minha atividade profissional estão vinculadas à necessidade de se delimitar, com precisão, o que é atribuição da supervisão e quais não são suas atribuições, pois existem muitas confusões nesse cenário; por exemplo, o supervisor de sistema não é supervisor escolar.** As facilidades existem quando as equipes escolares são comprometidas com a educação na escola pública, o que nem sempre acontece; muitas vezes se diz que a escola privada é melhor, que os alunos da escola privada são melhores, aí é um desastre conviver com quem pensa dessa forma. (SUPERVISOR “C”)

Eu busco e objetivo sempre ter o bom humor e esse aspecto da minha personalidade é um fator que facilita as coisas. **Do ponto de vista institucional eu entendo que trabalhar com um grupo supervisores que possui um bom nível intelectual facilita as coisas. As dificuldades, da perspectiva institucional, relacionam-se ao fato de nem sempre dispormos do tempo necessário para conversar e discutir aspectos importantes da educação.** (SUPERVISOR “E”)

Nesse sentido, é possível entender que as relações socioprofissionais nos grupos e as atribuições de cada Supervisor influenciam as configurações das identidades desses profissionais. Nesse sentido, são essenciais os diálogos entre os Supervisores, mediados pelas convicções que cada um possui sobre suas atribuições e do seu nível de formação.

É possível o entendimento de que a atuação dos supervisores é influenciada por fatores econômicos e políticos. Os fatores de ordem política são entendidos na perspectiva dos fatores vinculados às diretrizes e normativas emanadas da SEE/SP, normativas essas que regulam as atribuições e competências dos Supervisores de Ensino. No ambiente das Diretorias de Ensino, as configurações identitárias estão vinculadas aos posicionamentos dos sujeitos em relação aos valores do grupo; os supervisores mobilizam suas energias para interagir com o objetivo de instrumentalizar-se para a ação interventora sobre a realidade externa.

Os sujeitos "D" e "F" reconhecem a importância da interação para a mobilização dos sujeitos, de forma a garantir a execução das ações planejadas. É possível inferir que há entendimento por parte dos supervisores entrevistados de que é preciso compartilhar ideias e posicionar-se de acordo com os valores do grupo, conforme excerto a seguir.

As principais dificuldades estão relacionadas **às questões estruturais de origem sociais, econômicas, políticas, pois essas estruturas são elementos sobre os quais os supervisores não possuem o poder de influência.** Em muitas oportunidades temos bons parceiros para o trabalho pedagógico; ou seja, no núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino, temos bons profissionais que auxiliam na orientação das escolas, isso é um elemento facilitador para o trabalho. A falta de professores é um aspecto das dificuldades que encontramos na supervisão, pois nós não podemos contratar professores por nossa conta, isso **é da obrigação do governo** e sem professores nós não podemos ter escolas funcionando. (SUPERVISOR "D")

Os aspectos facilitadores no trabalho na supervisão estão relacionados com o fato de eu ter tido vivência como professor, como vice-diretor, como diretor de escola, além de ter lecionado na Educação Superior durante muitos anos e a docência também fornece conhecimento sobre as trajetórias formativas dos docentes que atuam na rede pública. [...]. Outro aspecto facilitador é que gosto de contribuir para a criação de um bom clima de trabalho. (SUPERVISOR "F")

A fala dos Supervisores em estudo indica que eles valorizam as relações interpessoais e entendem que o bom clima organizacional contribui para o planejamento das ações que devem ser implementadas no fazer da supervisão.



Os significados das falas que emergem dos depoimentos indicam que a adaptação da identidade pessoal aos valores do grupo é inconclusa, constituída no contexto de indefinição e incertezas das políticas educacionais. Depreende-se dos significados que as configurações identitárias na supervisão são construídas e reconstruídas de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada sujeito, consideradas as contingências das relações socioprofissionais, as atribuições de cada Supervisor, e os condicionamentos das estruturas sociais, políticas e econômicas do momento histórico. O momento histórico é definido como tempo de incerteza e de rápidas mudanças que afetam a transação objetiva e subjetiva entre os sujeitos, impossibilitando a descrição completa e definitiva das identidades profissionais.

[...] as maiores dificuldades para exercer o meu trabalho estão relacionadas por um lado com a **falta de instrumentos legais que garantam que as orientações dadas aos gestores serão cumpridas**. Por outro lado a precariedade das políticas educacionais e dos investimentos nas condições estruturais do funcionamento das escolas gera problemas que não estão ao alcance da resolução pelo supervisor. (SUPERVISOR "A")

**Julgo que existem divergências quanto aos posicionamentos entre diretores e supervisores**, mas não chega a ser um impedimento para o desempenho das minhas funções. Os **aspectos facilitadores** estão relacionados com o trabalho colaborativo com as equipes, **essas se organizam com base na afinidade e de acordo com as atribuições de cada supervisor**; os estudos em grupo esse é um aspecto facilitador. (SUPERVISOR "B")

A análise dos excertos selecionados permite inferir a emergência de duas questões. A primeira relaciona-se à dificuldade que os sujeitos das falas encontram para validar seus posicionamentos e decisões. A segunda, vincula-se à problemática que envolve o trabalho colaborativo. Os atos de fala dos entrevistados deixam perceber a intelecção sobre aspectos legais que regulam as relações socioprofissionais entre Supervisores e Diretores de Escola.

As declarações permitem a leitura de que no trabalho os Supervisores constroem a experientiação de aprendizagens relacionadas às ligações de solidarização horizontal entre os pares, e vertical, com os gestores das escolas.

Em resumo, a análise da interação socioprofissional no trabalho dos Supervisores permite a compreensão da dificuldade do trabalho prescrito; o organograma da SEE/SP não estabelece superioridade hierárquica dos Supervisores (inciso V, art. 72, Decreto nº 57.141/2011). Os entrevistados

demonstram o conhecimento de que as relações entre os pares e com as equipes escolares conjugam aspectos legais das políticas educacionais e características do modo de pensar e agir de cada indivíduo.

O contexto das falas dos entrevistados permite, também, o entendimento de que há fragilidade nas políticas educacionais e nas relações entre os sujeitos. Apesar disso, os atos de fala dos Supervisores em estudo indicam correspondência com o entendimento de que existem certas brechas que permitem o trabalho colaborativo.

#### **4.2. 3 Condições de Trabalho do Supervisor**

Marx (1857) *apud* Dejours (2012, p.186) enxergou fatores nocivos no trabalho humano, tais como a exploração e a alienação: "[...] no sentido pejorativo do termo: alienação do trabalho, quer dizer a instauração de um corte entre o ato de trabalho (ou de produção) e seu autor, de um lado, o resultado do trabalho (ou o produto) e o capitalista, de outro".

Marx (2011) alerta para o esvaziamento da política, quando sob tirania o trabalhador é colocado na condição de autômato:

Como na cooperação, também na manufatura a coletividade de trabalhadores é uma forma de existência do capital. A força produtiva que deriva da combinação dos trabalhadores é, pois, a força produtiva do capital. Porém, enquanto a cooperação deixava intacto o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista (MARX; ENGELS, 2011, p.32).

No entanto, segundo Dejours (2012, p.186), há que se reconhecer as possibilidades de emancipação que traz o trabalho "[...] sem, contudo, assumir as consequências teóricas e políticas que é pelo viés da relação com o trabalho que progride a emancipação das mulheres e que se transformam a cada dia as questões de gênero".

Contextualizando os posicionamentos teóricos de Dejours (2012), para analisar as falas dos entrevistados, é possível entender que a atuação do Supervisor "F" nem sempre consiga efetivar o trabalho da maneira legalmente prescrita pelo Decreto nº 57.141/2011 que estabelece atribuições de atividades exclusivamente

burocráticas. Como afirma Dejours (2012, p. 24), sempre existe uma "lacuna entre o prescrito e a realidade concreta". A fala do Supervisor "F" permite inferir que a impossibilidade de preencher essa lacuna deriva do excesso de atribuições e da sobreposição de tarefas repetitivas, prescritas na alínea, item h, inciso V, art. 72 do Decreto mencionado. A execução de tais tarefas rouba o tempo necessário para reflexão e o planejamento de ações pedagógicas, referentes à formação dos gestores e professores.

Segundo o Supervisor "F", as atribuições burocráticas dificultam a criatividade, quando se trata de elaborar um programa de formação continuada para professores em estágio probatório:

Sim, eu atuo **nas atribuições que me são conferidas pela Lei, além disso, pesquiso e estudo formas de auxiliar com maior** profundidade possível a formação docente. É claro que nem sempre nós conseguimos imprimir a profundidade necessária à formação; por exemplo, quando se atua na avaliação do estágio probatório, temos a **possibilidade de orientar a formação do professor ingressante. Nesse sentido não é possível dar a intensidade de acompanhamento necessário ao trabalho formativo, por causa de outras inúmeras demandas que exigem nossa dedicação**, como por exemplo, atribuição de aulas e vida escolar, que é a administração e controle dos trâmites e da elaboração dos documentos dos alunos e documentos dos demais profissionais que atuam na escola. (Supervisor "F")

A fala do Supervisor "F" é convergente com as declarações dos demais supervisores e indica que os sujeitos em estudo compreendem que a fonte da angústia experimentada no trabalho é, no sentido descrito por Dejours (2012, p.25), o confronto do sujeito com o mundo real, "[...] levando-o ao fracasso, provocando a manifestação de um sentimento de impotência, ou de irritação, de raiva ou ainda de decepção ou de desamparo".

O Supervisor "D" afirma que se sente enganado, por lhe atribuírem funções, que não são "aquelas pelas quais eu fui chamado a executar, quando eu fui aprovado no concurso público". É possível o entendimento de que existe na fala do Supervisor "F" um sentimento de desamparado, que parece emergir do fato da SEE/SP ter mudado o significado atribuído ao trabalho dos supervisores, após a homologação do Decreto nº 57.141/2011, que atribui aos supervisores a função de executor auxiliar das equipes gestoras, conforme estabelece a alínea 2, item b, inciso V, art. 72, do mencionado Decreto.

Nas palavras do Supervisor, existe uma dicotomia entre o trabalho prescrito e trabalho que é possível realizar:

Tem algo que causa sentimento estar sendo jogado em condições de trabalho que não são aquelas pelas quais eu fui chamado a **executar, quando eu fui aprovado no concurso público, devido não só à quantidade de trabalho, inclusive trabalho burocrático, que o supervisor deve executar**. Outra questão é que minha identidade de supervisor concebe que a escola não precisa de dois diretores e acho que ao colocar o Supervisor de Ensino como supervisor escolar está restringindo a sua atuação à função de diretor de escola. Eu entendo que existe convergência entre meu projeto de trabalho e o projeto de supervisão da Secretaria da Educação, quando se pensa essa questão pela perspectiva da lei que estabelece que o papel do supervisor é de intermediação entre os órgãos centrais e as escolas por meio da supervisão. O papel do supervisor **é de intermediação entre os órgãos centrais e as escolas por meio da supervisão**. Não é convergente quando a Secretaria da Educação concebe o papel do Supervisor de Ensino como supervisor que deva atuar diariamente nas escolas, como diretor junto com outro diretor. (SUPERVISOR "D")

Os sujeitos da pesquisa compreendem os limites da sua atuação e apontam os entraves para a execução do seu trabalho, mesmo que busquem a atuação convergente com as atribuições especificadas pela norma.

Nos posicionamentos de Habermas (2010) encontra-se a descrição que contribui para o entendimento de que a ação comunicativa racional só ocorre quando o sujeito detendo o tempo necessário para a reflexão constitui o comportamento racionalmente válido, que subjaz a sua atuação. Somente nesse caso a ação pode ser considerada realmente colaborativa, e não o cumprimento mecânico da norma.

Dentre os entraves para a consecução do trabalho convergente com as competências dos Supervisores, os sujeitos sustentam a posição de que o volume de trabalho burocrático e a sobreposição de tarefas não contribuem para a convergência entre seu projeto profissional e o que prescreve a SEE/SP:

[...] nós supervisores temos cada um a sua maneira de atuar, mas no geral nós temos de regular **nossa atuação profissional pelas diretrizes que são elaboradas pelos órgãos centrais do governo, que é a Secretaria da Educação**. Além do mais temos de regular **nossa atuação pela legislação vigente que estipula** as atribuições e competências profissionais dos supervisores de ensino. Mas até **hoje ainda não descobrimos todos as entraves e não conseguimos superar os limites impostos pelas necessidades peculiares de cada supervisor em relação às suas atribuições e competências** que às vezes se avolumam

dificultando as convergências em relação ao que é idealizado pela Secretaria da Educação (SUPERVISOR "B").

Existem regularidades nas declarações feitas pelos sujeitos em estudos, que podem ser inferidas também pelas declarações feitas pelo Supervisor "A" a respeito das políticas educacionais, quando as normativas atribuíram ao supervisor, atividades com características exclusivamente fiscalizadoras.

As interpretações dos Supervisores sobre suas vivências e experiências indicam que os sujeitos entendem que há "possibilidade" de ação autônoma, não obstante existam muitos entraves, que dificultam a atuação profissional:

[...] a minha atuação privilegia a formação dos professores e gestores, conforme está posto no Decreto nº 57.141/2011. Então, eu entendo que atuando articuladamente com os coordenadores do núcleo pedagógico da diretoria de ensino estou executando um projeto profissional que está em convergência com aquele projeto elaborado pela Secretaria da Educação, mas às vezes há um sentimento de culpa de não poder atender a todas as demandas das pessoas, que muitas vezes são legítimas. (SUPERVISOR "A").

Nesse contexto, a fala do entrevistado possibilita a leitura de que o Supervisor "A" busca atuar conjuntamente com os Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, conforme prescrito no item f, inciso V, art. 72, do Decreto mencionado. No entanto, a preocupação com a fragmentação da agência Supervisora também emerge do fragmento da fala "[...] há um sentimento de culpa por não poder atender a todas as demandas das pessoas" de não ser possível fazer convergência plena com o trabalho prescrito pela SEE/SP. A análise do depoimento permite inferir que o Supervisor "A" concebe a possibilidade da atuação baseada na multiplicidade de perspectivas articuladas, por meio da comunicação entre Supervisor e Coordenadores Pedagógicos.

A busca da racionalidade na atuação profissional considerada desde a ação planejada está articulada ao cumprimento dos fins. No contexto da fala do Supervisor "C" é possível inferir que a identidade profissional se constrói em consonância com a normativa que estabelece a finalidade do trabalho do supervisor.

Eu acho que meu projeto de trabalho é executado em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos governamentais; dentro dos limites legais eu procuro os espaços para atuar para além do estabelecido pelas normas burocráticas. Eu valorizo e me posiciono a favor da escola pública; como diz

Pedro Demo, a escola pública é uma das poucas possibilidades de acesso das camadas populares a uma vida mais digna. (SUPERVISOR "C")

As ações instrumentais manifestam-se de forma predominante na locução do sujeito, quando sua fala revela "[...] meu projeto de trabalho é executado em consonância com as diretrizes; "dentro dos limites legais" é possível inferir a intenção do agente atuar de acordo com a normatização legal ou técnica. No excerto da fala do Supervisor "C", entrevê-se a preocupação em afirmar que trabalha dentro dos limites legais. Nesse sentido, é possível o entendimento de que esse profissional lança mão de um saber de regras lógicas, mesmo quando age com o objetivo de superar as normas burocráticas.

O trabalho na Supervisão comporta uma diversidade de ações, que permite aos sujeitos alguma possibilidade de escolha na orientação, apoio e acompanhamento aos professores e gestores, atribuições previstas no inciso V, art. 72, Decreto nº 57.141/2011. A escolha na orientação do trabalho, não é desprovida de condicionamentos normativos, ainda que esses não determinem totalmente a identidade de cada sujeito. Existe a possibilidade da construção da subjetividade na agência do Supervisor, expressa na execução de trabalhos burocráticos ou pedagógicos, que ocorrem na formação docente.

Nas palavras do Supervisor "E", é possível depreender elementos que denotam o entendimento de que existem brechas por onde a subjetividade pode-se expressar e concretizar-se em trabalho pedagógico. No excerto a seguir, o Supervisor declara, que atua tanto na dimensão técnico-burocrática quanto nos projetos de formação docente.

Eu creio que sim, por que eu me dedico tanto nos trabalhos administrativos quanto aos projetos de formação continuada de professores; então a minha atuação está articulada com os projetos pedagógicos e com os trabalhos de ordem administrativa e burocrática. (SUPERVISOR "E")

No depoimento a seguir, é possível distinguir aspectos semânticos que permitem o entendimento de que para o Supervisor "B" existem limites para a ação burocrática e agência puramente normativa, por constatar que a atuação dos Supervisores é construída num contexto problemático, em que o Supervisor não possui autonomia para a decisão. Nas palavras do entrevistado:

Muitos fatores não são possíveis na governabilidade da supervisão, na atualidade existem muitas incertezas quanto à continuidade dos investimentos necessários para o implemento da política educacional; existem dimensões da política educacional que são problemáticas, que não podem ser resolvidas pelo Supervisor de Ensino, são problemas que o governo deve resolver, por exemplo, a falta de professores; existem diretorias de ensino que são enormes, que as escolas ficam muito longe das diretorias de ensino. A distância da escola inviabiliza muitas vezes o acompanhamento que deve ser feito pela supervisão. A quantidade de trabalho administrativo na Diretoria de ensino é muito grande e dificulta o trabalho coletivo da supervisão, pois as agendas nem sempre pode ser construídas conjuntamente; então às vezes é inevitável que a atuação do Supervisor de Ensino seja individualizada. (SUPERVISOR "B")

O significado de tais declarações aponta os limites para a atuação hegemonicamente burocrática; a possibilidade desse tipo de atuação dependeria da autonomia decisória, que não está ao alcance dos Supervisores.

Entende-se, a partir da análise do pronunciamento do Supervisor "E", que não existe uma única possibilidade de atuação, mesmo verificando-se, no excerto da sua fala, elementos semânticos que indicam a relativização das condições de trabalho sobre sua atuação:

As condições de trabalho são favoráveis, mas não suficientes para desenvolver um bom trabalho; **é claro que tudo isso depende da disposição individual** para fazer frente aos desafios que se apresentam no dia a dia, eu julgo que as condições de trabalho são boas, mas não quero dizer que não é possível melhorá-las. Do ponto de vista pessoal eu entendo que me são satisfatórias, mas do ponto de vista mais amplo das políticas educacionais sempre é possível pensar nas melhorias. (SUPERVISOR "E")

Infere-se da fala do Supervisor "E" que as condições de trabalho são favoráveis, mas não suficientes para realizar integralmente todo o trabalho prescrito pela SEE/SP. Quando o entrevistado declara que é possível haver melhorias nas políticas educacionais, pode-se entender que as experiências vividas no cotidiano não sejam congruentes à agência autônoma e incondicionada.

Quando responde à questão referente às condições de trabalho, o Supervisor "A" declara que a problemática envolvida nessa questão está enraizada na fragilidade do próprio Estado, regulador das atribuições dos Supervisores de Ensino:

O trabalho do Supervisor na atualidade enfrenta todos os percalços da era da modernidade, ou seja, as incertezas, **a diluição no poder regulador dos Estados**, que enfraquecidos deixam de elaborar políticas educacionais condizentes com as necessidades das populações. (SUPERVISOR "A")

A resposta do entrevistado a seguir não é muito diferente da anterior, uma vez que aponta os efeitos da redução sobre o entendimento do trabalho dos supervisores, após a reorganização da SEE/SP, feita por meio do Decreto nº 57.141/2011.

Na visão do Supervisor "C", a partir da valoração da racionalidade finalística, especialmente no que tange à responsabilização dos Supervisores pelos resultados educacionais, prescrito no inciso I do art. 9º da Lei Complementar nº 744/1993, o trabalho dos Supervisores dificilmente efetiva-se com a amplitude pedagógica necessária aos projetos de formação docente, atribuição do Supervisor prescrita no inciso V, do Decreto nº 57.141/2011.

As condições de trabalho **nem sempre são favoráveis à ampla atuação pedagógica**. Na supervisão estão relacionadas com as atribuições do cargo, é uma função burocrática e pedagógica; em suma, são delineadas principalmente pelas diretrizes emanadas da Lei, as rotinas prendem o supervisor a tarefas que poderiam ser feitas por outras pessoas e, o supervisor deveria estar formando equipes docentes ou dos gestores, mas nem sempre esse papel é preponderante na vida da supervisão, devido à quantidade de tarefas que são burocráticas. (SUPERVISOR "C")

A partir da reestruturação da SEE/SP, acentuou-se a importância da gestão focada em resultados, criando, inclusive, uma coordenadoria específica de informação, monitoramento e avaliação educacional, para quem os Supervisores devem prestar contas sobre o desempenho das equipes escolares, conforme estabelecido no item d, inciso V, art. 72, do Decreto nº 57.141/2011.

O sentimento de impotência diante dos desafios de atendimento de demandas crescentes do trabalho prescrito pela SEE/SP, com uma concepção pragmática do trabalho-resultado característico da lógica economicista, tem causado o mal-estar no trabalho dos Supervisores de Ensino.

Nas palavras do Supervisor "D" evidencia-se a presença de elementos semânticos que denotam a angústia que atinge a subjetividade e provoca danos ao trabalho colaborativo:

Muitas vezes sinto que o tempo não é suficiente para dar respostas bem elaboradas aos complexos problemas que se apresentam à supervisão. Como imaginamos e queremos ser bons profissionais, a forma como o trabalho na supervisão se apresenta pode às vezes ser fonte de angústia. **Muitas vezes não é possível uma orientação supervisora mais elaborada, mais eficaz, que seja reflexão coletiva.** Sim, eu me sinto **aflito** profissionalmente quando se tem que dar soluções para problemas



complexos com pouquíssimo tempo para reflexão. O tempo para o trabalho da supervisão é muitas **vezes fonte de aflição**, pois se pode responder legalmente às imperfeições do trabalho que temos que executar com pouco tempo para reflexão, às vezes me sinto angustiado por esse quadro que apresentei. (SUPERVISOR "D")

A espoliação do tempo para o trabalho coletivo ou colaborativo e a tecnificação imposta pela SEE/SP à agência supervisora emergem da Lei Complementar nº 744/1993, que prescreve o trabalho fiscalizador que os supervisores devem cumprir.

Segundo a fala do Supervisor "F", existem pontos positivos nas condições de trabalho, mas essa condição é limitada pelas contingências do tempo disponível para o trabalho deliberativo colaborativo. Nesse sentido, cabe ressaltar que os Supervisores são responsáveis até pela fiscalização das condições de infraestrutura, conforme prescrito no item f, inciso IV, art. 72, Decreto nº 57.141/2011.

Existem pontos positivos e negativos nas condições de trabalho. Quando, por exemplo, temos condições de desenvolver uma ação coletiva na escola ou na diretoria de ensino este é um evento positivo. No entanto, quando detectamos ações impositivas dos órgãos superiores, insuficientes condições salariais, prédios abandonados, dentre outros fatos, constatamos os aspectos negativos dessas condições de trabalho. (SUPERVISOR "F")

Considerando a fala do Supervisor "F" é relevante mencionar que, as atribuições dos supervisores conjugam, orientação e acompanhamento das equipes escolares, mas as análises dos conteúdos das entrevistas revelam que as rotinas de fiscalização de infraestrutura contribuem para a espoliação do tempo para as deliberações colaborativas de planejamento e ação. A análise dos elementos significativos da fala dos supervisores indica que as condições de trabalhos submetem esses profissionais às rotinas estressantes. Os tempos e ritmos na Supervisão incluem, acompanhamento *in loco* da escola, elaboração de relatórios e execução de tarefas burocráticas na própria Diretoria de Ensino.

A análise sobre atuação dos Supervisores foi feita com maior profundidade no capítulo da pesquisa em que se analisam os indicadores da agência profissional registrados nos Termos de Visita. Os elementos analisados nos registros das práticas feitas pelos Supervisores de Ensino indicaram que no labor diário predomina uma orientação fiscalizadora.

A atuação dos Supervisores não é homogênea, ainda que, incorporem na prática as diretrizes legais que regem a profissão. A fala dos entrevistados permite o entendimento de que, da rotina de trabalho emergem ações simultâneas, que refletem as rupturas e continuidades entre o trabalho prescrito e o labor realizado pelos Supervisores de Ensino, conforme excertos abaixo.

Minha rotina em boa parte é feita de reflexões **que compartilho mais com parceira de trabalho** que atua comigo nas atribuições que possuímos em comum. O que mais gosto de fazer é analisar propostas de trabalho e buscar, por meio da reflexão, as melhores formas de atuação supervisora. Gosto de interagir por meio da análise rigorosa dos fatos, até chegar à melhor forma de executar minha orientação às escolas. Eu também possuo responsabilidades administrativas nas atribuições de supervisor, com as quais lido cotidianamente. (SUPERVISOR "D")

Na verdade quem trabalha na Educação **vivencia fatos diferentes a cada dia**. Sendo assim, minha rotina de trabalho é bastante dinâmica. O que mais gosto de fazer é trocar ideias e experiências com os Diretores e PCS das escolas e com meus colegas de trabalho; eu faço os trabalhos que são administrativos e o que mais gosto de fazer é trabalhar em projetos formativos para professores alfabetizadores. (SUPERVISOR "E").

A dissolução das condições de trabalho é indicada pelos entraves causados pelas rotinas de trabalho burocratizadas em que as reflexões aprofundadas se tornam raras e as tomadas de decisões refletem a urgência para responder às demandas das equipes escolares e dos cidadãos, que requerem atendimento na Diretoria de Ensino.

Harvey (2010, p.46), ao descrever o pensamento vigente nos círculos de planejamento desde a década de 70 do século XX, considerava como "fúteis esforços dos anos 60 para desenvolver modelos de planejamento de larga escala, abrangentes e integrados".

Tomando como base os posicionamentos teóricos de Harvey (2010), é possível interpretar que os Supervisores compreendem os efeitos das políticas educacionais e a conformação legal, como instrumentos da organização burocrático-profissionalizada, que requer supervisores, devidamente treinados e doutrinados para seguirem os objetivos da SEE/SP.

É possível inferir que os Supervisores entrevistados compreendem que a sobreposição de competências fiscalizadoras e pedagógicas é responsável pelo acúmulo de tarefas e pela diminuição do tempo necessário para as deliberações,

que permitiriam minimizar os efeitos da tecnocracia, dentre esses a dicotomia entre planejamento e ação.

Nas palavras do Supervisor "A" encontram-se os elementos semânticos que exemplificam as condições em que se efetivam as rotinas de trabalho. O posicionamento desse Supervisor permite o entendimento dos efeitos da globalização sobre o trabalho dos Supervisores:

As rotinas de trabalho burocrático diminuem a capacidade de resposta do supervisor; sinto que não conseguiremos nunca responder a todas as demandas na velocidade exigida nesses tempos de globalização, onde cada agente público, ou cada instituição pública, tem necessidades e demandas distintas e não age em convergência umas com as outras. Os agentes públicos lutam com suas demandas e esforçam-se para resolver os seus problemas, as suas demandas, mas a impossibilidade de atuação está centrada, muitas vezes, na crise profunda pela qual passam ou se encontram os Estados Nacionais, sem força para reagir e resolver tudo com a rapidez que os problemas se apresentam. (SUPERVISOR "A")

Diante do contexto de trabalho descrito pelo Supervisor "A", é necessário refletir sobre os efeitos da rotinização do trabalho burocrático e sobre a possibilidade dos supervisores contribuírem para a discussão de temas que vão além do cumprimento de metas.

O depoimento do Supervisor "B" revela a existência de rotinas, até mesmo nos trabalhos definidos como trabalho de formação de professores e gestores.

As rotinas que eu executo estão relacionadas aos estudos e à participação na elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; também na fiscalização do cumprimento das normas legais do funcionamento da escola. A rotina na formação de professores de alfabetização e nos programas de formação de gestores que participo são as ações que mais eu gosto de realizar. (SUPERVISOR "B")

Não é possível inferir, por meio, da fala do Supervisor "B", os danos causados por essas rotinas formativas sobre a subjetividade dos sujeitos em formação. Os elementos presentes na fala do Supervisor "B" trazem à tona a importância de se pensar sobre a qualidade das relações que ocorrem entre Supervisores formadores e professores em formação. Assim como a necessidade da reflexão sobre as condições em que ocorre a formação de cada um dos sujeitos. O tempo espoliado dos Supervisores na execução de tarefas repetitivas precisa ser recuperado, para que seja possível a ampliação da racionalidade comunicativa, por meio da qual os

Supervisores formadores e professores em formação possam planejar melhor os seus encontros. Nesse sentido, é razoável supor que as HTPC não tenham seu potencial de reflexividade reduzido à retransmissão dos informes da SEE/SP.

Nas palavras do Supervisor "C" encontram-se indicadores de que a atuação do Supervisor na formação docente é prejudicada pelas demandas burocráticas, que roubam o tempo da reflexão:

Minhas rotinas profissionais constituem-se de trabalhos burocráticos e pedagógicos; eu diria que boa parte da atuação dos supervisores é constituída por trabalho burocrático, talvez a metade do tempo seja tomada pela execução de tarefas não pedagógicas. (SUPERVISOR "C")

Existe ao menos um ponto de contato entre o conteúdo das falas dos Supervisores possível de ser detectado, nas narrativas que respondem ao questionamento sobre as rotinas do trabalho. É possível o entendimento de que esse ponto está sinalizado na fala do Supervisor "F", quando reconhece que sua rotina é comprometida pelo tempo dedicado ao trabalho burocrático.

Contextualizando as palavras de Habermas (2010), pode-se entender que o tempo do trabalho na Supervisão deve estar relacionado inequivocamente ao mundo da vida, em que os sujeitos possam construir as subjetividades que deem sentido à ação e, ainda, que esses profissionais não sejam vistos unicamente pela ótica da responsabilidade por melhoria de indicadores, como prescreve o Decreto nº 57.141/2011.

No excerto a seguir, emergem elementos significativos do reconhecimento de que a rotina do trabalho na Supervisão está burocratizada:

É uma rotina que abrange uma boa parcela de trabalho burocrático, análises de documentos, estudos de projetos, apreciação de planos de gestão, estudos de processos e apurações preliminares. Também orientações aos diretores de escola e à equipe gestora, capacitações, visitas de acompanhamento à escola, acompanhamento dos projetos de Ensino Técnico, etc. Gosto de realizar atividades que envolvem estudos e ações de planejamento. (SUPERVISOR "F")

No plano da interpretação teórica feita por Habermas (2012) sobre os efeitos da radicalização da racionalidade instrumental, que se expande juntamente com o neoliberalismo globalizante, encontra-se a conclusão do autor de que é necessária a construção da esfera pública, em que a norma seja a abertura para as discussões

dos assuntos públicos. Nesse contexto, emerge o questionamento feito aos Supervisores de Ensino sobre como analisam as Políticas Educacionais e a interferência dessas políticas no trabalho que fazem na Supervisão Educacional.

No que tange a essa questão, o Supervisor "A" manifestou o entendimento de que as políticas educacionais podem causar danos às relações interpessoais no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o Supervisor "A" entende que a incapacidade do Estado de regular adequadamente as atribuições dos Supervisores contribui para a permanência dos conflitos no interior dos grupos profissionais, conforme excerto a seguir:

As políticas educacionais revelam aspectos que emergem como dificultadores nas rotinas de trabalho, por exemplo, as relações profissionais interpessoais que, como eu disse, estão relacionadas com a identidade do supervisor. Nesse sentido, então, enquanto o Estado não regula bem essa dimensão do trabalho do supervisor, as disputas internas dentro da categoria profissional em que atuamos permanecem constantes, e não é raro que causem aborrecimentos a todos. [...]. Talvez nunca haja consenso em torno desse problema que afeta a vida dos supervisores, se o Estado não for convencido da necessidade de regulação do papel e das atribuições do supervisor; o problema é o poder que precisa ter para alterar tal situação. Julgo que os supervisores sozinhos não podem muito, acho que dependemos de outras forças políticas a nosso favor, para mudar a realidade. (SUPERVISOR "A")

A análise feita por Harvey (2010) permite algumas reflexões que podem contribuir para a análise da micropolítica interna das relações também internas do ambiente de trabalho dos supervisores. Primeiramente é necessário situar os posicionamentos teóricos de Harvey (2010, p.52):

O cuidadoso escrutínio da micropolítica das relações de poder em localidades, contextos e situações sociais distintos leva-o a concluir que há uma íntima relação entre os sistemas de conhecimento ("discursos") que codificam técnicas e práticas para o exercício do controle e do domínio sociais em contextos localizados particulares.

A confrontação dos posicionamentos teóricos citados com o conteúdo do depoimento do Supervisor "A" permite deduzir que os aspectos deletérios das políticas educacionais ramificam-se nas relações socioprofissionais, dificultando as condições de trabalho, que se encontram já comprometidas pelas rotinas burocráticas, e que exigem dos sujeitos o empenho nas atividades reflexivas e fiscalizadoras.

Depreende-se, por meio da análise do conteúdo dos entrevistados, que esses sujeitos compreendem a correlação entre a Política Educacional implementada na atualidade e a desagregação das relações interpessoais no ambiente de trabalho dos Supervisores. Os sujeitos da pesquisa produzem mensagens que deixam evidente o descontentamento com alguns aspectos das Políticas Educacionais; tais mensagens denotam que as dificuldades para execução do trabalho não se circunscrevem apenas às rotinas de trabalho, ao acúmulo e à sobreposição de tarefas. As "falas" dos entrevistados não desconsideram a complexidade que caracteriza o contexto histórico do implemento dessas Políticas. No depoimento a seguir, o entrevistado é incisivo ao denunciar que, apesar das melhorias nas políticas educacionais, não paira dúvida quanto à precariedade das condições de trabalho dos Supervisores.

O profissional supervisor tem que entender as políticas públicas. Eu entendo que possui uma identificação entre o meu projeto de trabalho e o que é proposto pela SEE/SP, entendo que eles convergem com as políticas públicas para a educação. As políticas educacionais evoluíram, principalmente sob a perspectiva da expansão da oferta, mas estão distantes de atender às exigências de qualidade necessária; mas eu entendo que só houve evolução nos últimos anos, nas políticas educacionais. Também o que é proposto pela SEE/SP, que dificulta a reflexão do supervisor, são as tarefas burocráticas que tomam tempo e dificultam a discussão de temas importantes para a educação; então sinto que é difícil dar pareceres sobre determinados assuntos em espaços de tempo cada vez mais reduzidos. (SUPERVISOR "D")

A identidade profissional no contexto do implemento da política educacional tem-se constituído por meio do acesso ao conhecimento técnico e o próprio acesso ao "conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva" (HARVEY, 2010, p.151). Na fala do Supervisor "D", emerge a preocupação com as possibilidades de atuação, no contexto em que a eficiência é uma das premissas da SEE/SP (Decreto nº 57.141.2011).

A busca pelo domínio do tempo, segundo Harvey (2010), impele todos os sujeitos a buscar a otimização dos recursos e das técnicas; nas rotinas de trabalho, os Supervisores sentem que não é possível o atendimento das demandas dentro de espaços-tempo cada vez mais reduzidos.

O conflito existente entre as perspectivas de atuação dos sujeitos profissionais e a organização das estruturas que influenciam o trabalho do

Supervisor remete à seguinte reflexão: existe tempo disponível para práticas, que possibilitem a vida social? Harvey (2010, p. 189) explica que “[...] as concepções de tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social”.

Nesse cenário teórico, é que se pode compreender a análise feita pelos Supervisores a respeito das Políticas Educacionais, pois é no contexto socioeconômico de expansão do capitalismo que se torna possível entender o ceticismo de alguns quando as condições de trabalho estão precarizadas, conforme excerto a seguir.

Analiso as políticas públicas na educação de modo dialético, ou seja, com esperança e ao mesmo tempo com ceticismo. Com esperança quando entendo que determinada medida encontra fundamento nos anseios das bases e com ceticismo quando entendo que determinado projeto tem mais uma conotação de politicagem do que uma intenção pedagógica; eu entendo que a falta de profissionais é causada pelas condições salariais, quando há falta de professor para lecionar, isso interfere na vida do Supervisor de Ensino e esse é um problema que o supervisor não tem poder para resolver. (SUPERVISOR "F")

Na expressão utilizada pelo Supervisor "F", identifica-se a ambiguidade que caracteriza o posicionamento dos profissionais, que têm dúvida em relação às possibilidades de construção de laços sociais e políticos mais sólidos.

O procedimento que possibilita a análise do mundo vivido no trabalho da supervisão deve juntar a análise da realidade social, política e econômica, conforme descrito na revisão da literatura. Em consonância com essa premissa teórica, emerge a fala do Supervisor "B" concluindo que os efeitos da globalização sobre o implemento de Políticas Educacionais têm gerado incerteza quanto à continuidade de Políticas Educacionais que possibilitem a formação docente. No excerto a seguir, o pronunciamento do Supervisor:

A análise que eu faço e que houve avanços nos últimos dez anos, mas a falta de continuidade nas políticas educacionais impedem os avanços na formação de professores habilitados para atuar na era da incerteza. Os efeitos da falta de continuidade nas políticas públicas somam-se às dificuldades da nossa era, e muitas vezes o Supervisor não pode construir tudo que imagina para fazer avançar os projetos de melhoria da escola, **na era da insegurança e globalização**. (SUPERVISOR "B")

Com o intuito de ampliar o espectro da análise sobre a percepção dos Supervisores de Ensino e sobre a interferência das Políticas Educacionais no

trabalho na Supervisão, é relevante pontuar novamente a questão da reorganização da SEE/SP (Decreto nº 57.141/2011), que enfatiza o papel fiscalizador e auxiliar dos Supervisores na busca por melhores resultados.

Dentre as atribuições dos Supervisores de Ensino, destacam-se as tarefas rotineiras de "elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias." (item f, inciso IV, art. 72, Decreto mencionado).

A narrativa, no excerto a seguir, permite inferir que a regulação por meio do Decreto citado tem impactado sobre a atuação dos Supervisores de Ensino; nas palavras do entrevistado:

As políticas públicas impactam diretamente a atuação do Supervisor de Ensino, pois nosso cargo e nossas atribuições estão regulamentados por leis e, as diretrizes que temos que seguir no cotidiano de nossa atuação faz parte das normativas que devemos cumprir; algumas rotinas burocráticas, por exemplo, estão na origem da atuação do supervisor, queira ou não, existem regulações que não podem ser descumpridas. (SUPERVISOR "C")

O Decreto que reorganizou a SEE/SP impõe uma racionalidade tecnocrática, especialmente no item d, inciso V, art. 27, que estabelece o dever profissional de "[...] acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola".

Nas palavras do Supervisor "E" encontram-se elementos significativos de que está em curso o implemento de uma Política Educacional, que enfatiza o dever do Supervisor de atuar no monitoramento da produtividade do trabalho das equipes escolares. Em síntese, o entendimento possível da fala do entrevistado permite a inferência de que a busca pela qualidade da educação, que integre as dimensões afetivas e cognitivas de todos os atores, é vista pela SEE/SP como uma política de menor importância:

Acredito que as políticas educacionais deveriam voltar-se essencialmente para o que considero como foco de todo processo educacional: garantir a todos os alunos educação de qualidade. As políticas educacionais interferem diretamente no trabalho da Supervisão uma vez que sinalizam as diretrizes e procedimentos educacionais, nesse caso o supervisor tem que orientar as equipes escolares para que possam planejar a gestão da escola,



para que estejam em sintonia com as proposições e diretrizes emanadas da Secretaria de Educação. (SUPERVISOR "E")

A concepção que os Supervisores fazem do tempo e da rotina de trabalho contribui para o entendimento da crise pela qual passa a supervisão. Em consequência da diminuição dos prazos para a entrega de tarefas burocráticas e pedagógicas que se sobrepõem, os sujeitos constituem sua identidade profissional na incerteza, refletindo as expressões de desconfiança em relação ao futuro da profissão. A despeito da mudança paradigmática em curso, a atuação supervisora ainda não superou as limitações causadas pelo acúmulo de funções administrativo-burocráticas. A supervisão ainda não possui condições de trabalho adequadas para subsidiar a ação educacional, que se efetiva em sala de aula, e não consegue interagir eficazmente em todas as outras dimensões da gestão.

#### **4.2.4 O Olhar do Outro e o Olhar sobre Si no Trabalho**

O processo de análise das falas dos Supervisores remete à questão das condições de produção de subjetividade, especialmente quando tal análise refere-se ao olhar do grupo sobre o sujeito e o olhar desse sobre si, no trabalho na Supervisão. Para realizar tal análise, considera-se o duplo processo, que articula a identidade que o sujeito atribui a si e a identidade conferida pelo grupo (profissional). Nas palavras de Dubar (2005), dessa dupla articulação emergem as estratégias de construção identitária:

Dessa dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, mas também entre identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias (DUBAR, 2005, p. 147).

É possível o entendimento de que a incorporação dos modos de sentir, pensar e agir desde a infância impregnam a visão que o sujeito constrói de si; essa embora sofra mudanças, que ocorrem na socialização secundária, não é eliminada "[...] porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir" (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 181).

Para atingir o objetivo de analisar a percepção que os Supervisores têm de si e do olhar do grupo, é possível dizer, em síntese, que a socialização primária deixa marcas que permanecem para toda vida e influenciam os relacionamentos que ocorrem no ambiente de trabalho, na fase adulta. Nesse sentido, pode-se dizer que o que ocorre na interação socioprofissional dos Supervisores é influenciado pelo olhar que o sujeito construiu sobre si, ao longo da vida. Também é possível o entendimento de que cada sujeito adota estratégias (aceitação ou rejeição) ao olhar do outro, com base na experiencição vivida, não apenas no presente. Seja como for, qualquer conteúdo que tenha que ser interiorizado pelos Supervisores sobrepõe-se à realidade vivida na infância ou adolescência.

Com base nos enunciados feitos, toma-se o depoimento do Supervisor "C", que declara sobre o modo como se vê no trabalho:

[...] julgo que faço um bom trabalho, pois procuro buscar espaço para que minha atuação seja mais pedagógica possível; entendo que a relação professor-aluno constitui o cerne da educação, sou politicamente vocacionado a defender a escola pública e os alunos que dependem da escola. (SUPERVISOR "C")

A percepção do Supervisor "C" quanto à avaliação que faz sobre o seu trabalho pode ser questionada, tomando a reflexão feita por Habermas (2009, p.71), quando o autor acrescenta um importante conceito, assim definido "[...] Só no pressuposto de uma reciprocidade completa já produzida de todos os sujeitos participantes podem ser permutadas e objetivadas em perspectivas de um mundo social comum".

Depreende-se da análise dos posicionamentos de Habermas (2009) que, embora a identidade dos sujeitos tenha fundação sobre as bases sociais, somente quando a "reciprocidade completa" é que se pode dizer que as identidades se constituem no mundo social.

No depoimento feito pelo Supervisor "B", encontram-se elementos significativos da consciência de que o sujeito sente-se reconhecido pelo olhar dos outros. Infere-se, da fala do Supervisor, que ele investe nas relações socioprofissionais, a qual denomina "compromisso com o trabalho colaborativo", conforme excerto a seguir.

Eu julgo que os colegas de profissão percebem a minha dedicação ao projeto que desenvolvo e que sou comprometida com o trabalho colaborativo que fazemos no planejamento das reuniões pedagógicas semanais e do plano de trabalho da diretoria de ensino. (SUPERVISOR "B")

O entrevistado expressa o entendimento de que a reciprocidade entre os supervisores possui caráter dialético; ou seja, identificam-se como sujeitos que constituem a própria identidade utilizando "[...] saberes práticos adquiridos na experiência" (DUBAR, 2005, p.257).

O depoimento o Supervisor "A" evidencia os indicadores que dão significado à busca pela autonomia:

Eu julgo que as pessoas percebem a forma crítica que eu tento imprimir nas relações, principalmente quando se trata no debate de ideias; acho que enxergam que eu não gosto de tarefas burocráticas, que não possuo habilidade e rapidez na execução das atividades envolvendo o uso do computador, que não gosto de operar no sistema de terminal para execução de tarefas rotineiras administrativas.

Buscamos não só a satisfação material, mas o deguste subjetivo dos sabores do reconhecimento da admiração e do dever cumprido. **Como em toda profissão, esse alcance subjetivo é demasiadamente difícil e distante, foge de nossas possibilidades imediatas.** No caso do Supervisor existe um jargão que diz que os supervisores são os braços do Dirigente. Devido à complexidade e ao dinamismo de nossa função, é possível pequenos ganhos em nosso cotidiano que nos presenteiam, mesmo que isoladamente, com as sensações citadas e como no conceito de felicidade não se respaldam num *continuum*. (SUPERVISOR "A")

O excerto da fala do Supervisor "A" permite o entendimento de que os Supervisores buscam a autonomia profissional, tanto com base nos conhecimentos adquiridos na prática, como no uso de estratégias para se contrapor ou apoiar perspectivas de atuação que possibilitem a validação da sua identidade.

O fragmento da fala do Supervisor "A", grafado em negrito, permite o entendimento de que ele, embora busque cumprir com suas atribuições, sente que não está ao seu alcance imediato a conquista do prazer pelo trabalho. Assim, pode-se inferir, da fala desse Supervisor, a existência de elementos que denotam a tensão existente entre os sujeitos; tais elementos são sinalizados no fragmento da fala que manifesta a percepção de ver-se como "braços do Dirigente". Por outro lado, os mesmos elementos podem indicar maturidade profissional na convivência com a autoridade imediata; nesse sentido, a oposição democrática, combinada com a associação aos grupos afinitários, pode ser entendida como processo que faz parte do cotidiano, podendo contribuir para o trabalho colaborativo.

As tensões existentes no ambiente de trabalho podem significar que existe o temor da punição. Entretanto, esse sentimento, nas palavras do supervisor "A", emerge relacionado ao poder de construir a subjetividade e não em relação ao medo da punição administrativa.

É possível destacar do depoimento do Supervisor "D" aspectos que denotem sentimento de preocupação com os estereótipos conferidos por outros (Supervisores):

Eu entendo que às vezes existem estereótipos que são elaborados sobre o modo como as pessoas me veem, mas eu não sou apenas o que dizem que sou; entendo que concebam a minha atuação como crítica e reflexiva, mas entendem, acho, que eu busco sempre a ponderação e o equilíbrio nos meus posicionamentos. (SUPERVISOR "D")

Não é possível encontrar no excerto da fala do Supervisor "D" algum elemento significativo, que permita inferir categoricamente que o sujeito sofre com as atribuições feitas pelos outros. Vale ressaltar, contudo, o sentimento de "angústia" que o Supervisor "D", em outro momento, revela sentir quando fala das condições de trabalho. E, a partir da declaração mencionada, é possível questionar sobre os efeitos da competição crescente em todos os ambientes de trabalho, especialmente sobre os possíveis danos à subjetividade dos sujeitos. Nesse contexto, vale lembrar principalmente as pesquisas de Christophe Dejours (2012) sobre o sofrimento no trabalho, quando ressaltou as consequências psicológicas do trabalho sem autonomia.

Considerando-se a frequência das declarações, em outras falas, em que os Supervisores reclamam do excesso de trabalho burocrático, é possível levantar a questão sobre os efeitos do individualismo crescente e sobre a forma como o olhar do outro pode deixar vulneráveis os sujeitos, particularmente esses profissionais, que afirmam não dispor de tempo suficiente para os estudos e reflexões necessários à construção da subjetividade criativa no trabalho da Supervisão.

No depoimento a seguir, é possível distinguir elementos semânticos que denotam a busca que o Supervisor "E" tenta fazer, ou faz, para "colaborar com os colegas" e trabalhar colaborativamente. No mesmo excerto, verifica-se que, apesar da busca pela ação "colaborativa", existe a possibilidade da "discórdia".

Acredito que sou bem avaliado, eu me esforço para fazer bem feito o trabalho que me é destinado, dentro do limite busco colaborar com os colegas, procuro contatos, para ser colaborativo, valorizando as posições dos outros, mesmo que eu discorde de algumas opiniões, acredito que me veem como uma pessoa de fácil convívio. (SUPERVISOR "E")

No contexto de análise da fala do Supervisor "E", é difícil afirmar peremptoriamente o quanto de conflito existe nas relações de trabalho; conflitos causados pelo olhar do outro em confronto com a opinião que o sujeito tem de si. Nesse sentido, é relevante mais uma vez citar os estudos de Dejours (2012, p.113), quando afirma que é possível que o verdadeiro aprendizado do trabalho colaborativo possa se concretizar. Mas, segundo o autor, "[...] trata-se tão somente de uma possibilidade. Em certos casos, a solidariedade nascida do trabalho pode ser colocada a serviço do pior, assim como na produção do mal"; por exemplo, quando se dá a formação de grupos por afinidade e estes agem para excluir o sujeito que não comunga as ideias predominantes.

Na fala do Supervisor "F", os elementos semânticos que destacam as "dificuldades" aparecem relacionados às rivalidades e disputas internas no grupo de Supervisores. O Supervisor "F" lembra que a ação individualizada e os conflitos pessoais "enfraquecem o próprio grupo", conforme excerto a seguir:

Penso que esses profissionais, tanto superiores como subordinados, também me avaliam como um bom profissional. Entendo que percebem que busco agir com transparência e que contribuo para um bom clima de trabalho; entendo que existam dificuldades **quando alguém não percebe** que o trabalho do supervisor está condicionado pelas estruturas, políticas e legais, que existe a ação individualizada, que causa disputas internas, que enfraquecem o poder do próprio grupo. (SUPERVISOR "F")

A forma como o Supervisor "F" fala de si denota certo otimismo, particularmente quando afirma "tanto superiores como subordinados, também me avaliam como um bom profissional", "que busco agir com transparência e que contribuo para um bom clima de trabalho". Por outro lado, a fala do Supervisor "F" permite o entendimento de que o aprendizado da ação colaborativa e a deliberação coletiva e autônoma das normas de convivência no trabalho dos Supervisores são um grande desafio, especialmente "quando alguém não percebe que o trabalho do Supervisor está condicionado pelas estruturas, políticas e legais".

A fala do entrevistado revela uma autoimagem confiante na própria competência e certa reserva quando lembra os conflitos causados pela micropolítica

do poder, principalmente quando as disputas internas no grupo desconhecem a lógica primária de que o trabalho dos Supervisores não é autônomo e efetiva-se no contexto das prescrições legais e políticas.

Conclui-se que os Supervisores na atualidade, a despeito dos esforços, estão agindo cada vez mais individualmente, o que permite o entendimento de que a atuação Supervisora está fragmentada. A análise dos indicadores das entrevistas revela os efeitos de uma crise de poder do Estado, portanto uma crise política, sem contornos bem definidos na fala de todos os entrevistados, mas implícita nas declarações feitas, principalmente quando respondem às questões referentes às condições de trabalho. Não foi possível inferir a partir de todas as narrativas uma autoimagem negativa; todavia, é possível o entendimento de que existe entre os Supervisores de Ensino a preocupação quanto à necessidade de convergências entre os agentes públicos, para se evitar a ruptura completa entre os projetos de vida profissional e os projetos prescritos pela SEE/SP.

A investigação das trajetórias biográficas, utilizando os aportes teóricos de Dubar (2005), possibilitou a análise da influência que as políticas públicas educacionais exercem sobre as identidades dos supervisores, atribuindo-lhe identidade fiscalizadora e atribuições pedagógicas, que se sobrepõem, dificultando o trabalho.

Nesse sentido, é relevante trazer o aporte teórico de Bourdieu (2014, p.71), sobre a trajetória dos sujeitos nos diversos campos, quando afirma que "[...] resta descrever a relação que se estabelece entre os agentes singulares, e, portanto, seus *habitus*, e as forças do campo". E, a partir do posicionamento teórico mencionado, cabe questionar quais as mudanças reais nas condições de trabalho dos Supervisores de Ensino, no período que separa a reorganização da SEE/SP, por meio do Decreto nº 7.510/ 1976, da reorganização implementada pela SEE/SP, por meio do Decreto nº 57.141/ 2011.

Nesse sentido, as análises dos indicadores da ação supervisora, registrados nos Termos de Visita e das falas dos Supervisores entrevistados, possibilitam o entendimento de que existe valoração explícita do trabalho colaborativo. Nas palavras do Supervisor "E", é claro o entendimento quanto ao investimento nas relações interpessoais no ambiente de trabalho. Depreende-se que a constituição da

identidade desse sujeito é influenciada por princípios que podem ser definidos como busca de equidade e igualdade nas relações de trabalho.

A importância atribuída às experiências vivenciadas nas funções de coordenadora e diretora caracteriza o perfil profissional do Supervisor “E”, identificado com os posicionamentos que buscam conciliar os elementos da tradição administrativa com os novos paradigmas teóricos de atuação profissional.

A análise dos conteúdos da entrevista do Supervisor “F” revela indicadores de uma forma de pensar e agir, que se estrutura sobre a própria experiência adquirida em serviço, a evolução funcional no magistério e o desenvolvimento da sua carreira de docente universitário. Esse sujeito entende que o aprendizado na Supervisão ocorre por meio da socialização, desde o ingresso no cargo, mas que a biografia profissional, que vivenciou a experiência na direção de escola, beneficia-se das aprendizagens dos conhecimentos técnicos específicos da administração escolar.

No que tange à percepção, ou imagem construída para si, a fala do Supervisor “F” revela autoconfiança para a superação dos limites pessoais e profissionais; indica a mobilização de recursos cognitivos e afetivos, que caracterizam a aquisição de experiência nas diversas funções que o Sujeito “F” desempenhou na docência e na administração escolar.

As experiências vivenciadas contribuíram para a projeção da constituição da identidade profissional; isso é evidenciado pela fala do Supervisor “F” que afirma ter sido influenciado pelo contato com professores do Curso de Pedagogia e pela interação com outros Supervisores.

O Supervisor “F” percebeu a valorização de cada oportunidade e mobilizou seus conhecimentos para aprender em serviço, para progredir na carreira, ocupando cargos mediante aprovação em concursos públicos e utilizando esse conhecimento para o investimento em outras empresas.

Analisando a fala do Supervisor “B”, constata-se a preocupação com a dissonância entre o trabalho prescrito pela SEE/SP e a orientação que o Supervisor deve dar à sua atuação no acompanhamento das escolas que estão sob sua responsabilidade. Os elementos identificados nas falas desse Supervisor permitem o entendimento de que existe a possibilidade da emergência da crise profissional, possivelmente relacionada com o fato de o Supervisor de Ensino não ter amparo legal para legitimar suas orientações e redirecionar ações pedagógicas.

Na fala do Supervisor “B” parece haver indicadores de crise Identitária, no sentido que percebe as limitações da precariedade hierárquica, estabelecida pelo Decreto nº 57.141/2011. Este atribui ao Supervisor a identidade profissional de auxiliar, orientador e parceiro das equipes escolares; ao mesmo tempo, prescreve o dever do Supervisor de Ensino de avaliar o desempenho das equipes escolares, conforme o item d, inciso V, art. 72, do Decreto nº 57. 141/2011.

Os conteúdos das declarações do Supervisor “B” permitem o entendimento de que esse sujeito combina a interação profissional coletiva com a atuação de tipo estratégico-individual; ou seja, quando não é possível atuar coletivamente, o Supervisor “B” cumpre as suas atribuições individualmente, adequando sua atuação à legislação. O supervisor "B" no momento está atuando nos programas de formação continuada para professores e gestores e afirma sentir-se realizado com esse tipo de trabalho.

Infere-se da fala do Supervisor “C” que este sente dificuldade para discernir os contornos específicos da área de atuação do Supervisor de Ensino, especialmente no que tange à vinculação entre as dimensões políticas e técnicas, sob a perspectiva da prática profissional. O significado possível da fala desse entrevistado pode estar relacionado com o referencial normativo da atuação do Supervisor de Ensino. Ou seja, a complexidade semântica presente no Decreto nº 57.141/2011 possibilita múltiplas interpretações da forma como o profissional deve trabalhar. A reorganização institucional da Secretaria da Educação, efetivada por meio da instrumentalização do referido Decreto, não contribui para a definição das prioridades no atendimento das demandas que designam uma identidade parceira dos gestores “[...] na formulação de metas” referentes aos resultados que a escola deve atingir e, uma identidade “fiscalizadora” do trabalho “[...] providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas” (SÃO PAULO, Lei Complementar nº 744/1993).

Uma denominação categórica da identidade dos profissionais que possuem rotinas burocráticas consideráveis, conforme evidenciado pelos indicadores das figuras consolidados no capítulo referente à apresentação dos Resultados e Discussão dos Dados, não é relevante para o entendimento dos modos como atuam os Supervisores de Ensino. Porém, o estudo da dinâmica da ação supervisora, por meio dos Termos de Visita, revela um tipo de ação que não consegue orientar a



organização dos colegiados. O planejamento da ação "parece" difuso, ora possui identidade pedagógica ora fiscalizadora.

A forma de se relacionar do Supervisor "A" constitui-se na oposição democrática ao poder da autoridade, que exige submissão; reconhece que é possível a cooperação com o superior imediato, desde que a autoridade seja legitimada, por meio da deliberação coletiva. O Supervisor "A" entende que é difícil a emancipação por meio do trabalho, mas sustenta a perspectiva da possibilidade das deliberações e que os sujeitos devem se expressar livremente nos encontros dialógicos, num contexto verdadeiramente autônomo de deliberação.

O Supervisor "D" aceita a validação do seu trabalho "pelo outro", desde que haja abertura para o diálogo; o entendimento desse sujeito é que deve haver espaço (tempo) para as pessoas honrarem a vida e construírem sua subjetividade, por meio do trabalho colaborativo "possível". O Supervisor "D" assume nitidamente um posicionamento crítico, em que defende as prerrogativas de uma identidade de Supervisor de Sistema de Ensino. Nesse sentido, vale lembrar que no momento do concurso público (2008) para o provimento do cargo, o Decreto nº 57.141/2011 não havia sido homologado. Cumpre ressaltar também que no ano de 2009, em que ocorreu o ingresso de mais ou menos 1500 novos Supervisores, a Resolução SE 90/2009 projetava uma identidade profissional, que definia o Supervisor de Ensino como uma "liderança fundamental" no implemento das políticas educacionais. Após a homologação do Decreto nº 57.141/2011, a SEE/SP projeta uma identidade profissional, em que o Supervisor é corresponsável pela gestão dos resultados educacionais da escola (alínea 2, item b, inciso V, art. 72).

Em síntese, os posicionamentos expressos nas entrevistas pelos Supervisores (A, B, C, D, E, F) permitem o entendimento de que não se veem como Coordenadores e Diretores de Escola; desse modo, é possível afirmar que os Supervisores reivindicam a identidade profissional que valorize o potencial da formação que construíram, ao longo dos anos (média de 23 anos) no trabalho no Magistério. Além disso, a biografia dos entrevistados revela uma vida voltada para os estudos – cabe ressaltar que todos os entrevistados possuem duas ou mais Licenciaturas e Pós-graduação *Latu Sensu*; três (3) Supervisores fizeram Mestrado e um (1) desses concluiu o curso de Doutorado.

Fica evidente, nas narrativas dos entrevistados, o sentimento de reserva quanto à potencialidade de renovação das Políticas Educacionais. Os posicionamentos que emergem das falas dos entrevistados indicam a consciência de que não é possível romper com os paradigmas da tradição fiscalizadora, sem que haja mudanças na legislação. Para eles, a principal responsável pelos conflitos no ambiente da Supervisão é a falta de regulação inteligente, sendo que cabe ao Estado executar políticas educacionais que viabilizem o trabalho legalmente prescrito no Decreto que reorganizou a Secretaria da Educação.

Dessa forma, é possível inferir, por meio das declarações dos Supervisores entrevistados, que todos os sujeitos analisam as condições de trabalho na supervisão, a partir das condições políticas, sociais e legais. Além disso, é possível o entendimento de que algumas falas remetem à convicção de que o trabalho do Supervisor é condicionado pelas condições, sociais, política e econômicas.

Contudo, as narrativas dos entrevistados deixam entrever que eles não descartam a possibilidade do trabalho colaborativo – ainda que na atualidade as condições mencionadas não sejam ideais para favorecer uma atuação profissional em que se articulem a técnica, a política e a solidariedade; estas que são necessárias ao trabalho de deliberação autônoma sobre os objetivos da educação que se quer construir.

As falas dos entrevistados evidenciam elementos significativos de sua vida profissional; todavia, como afirma Bourdieu (2014), é perigoso extrair conclusões definitivas, a partir de relatos autobiográficos, pois cada entrevistado possui,

Essa inclinação a tornar-se ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência, como aquelas que implicam a sua instituição como causa ou, com mais frequência, como fim, encontra a cumplicidade natural do biógrafo para quem tudo, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, leva a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2014, p.75).

Os indicadores das falas dos entrevistados, que dão conta de problemas no trabalho na supervisão que têm origem em situações que estão fora do controle dos supervisores, revelam que há descontentamento com as políticas educacionais que estão sendo implementadas, especificamente com algumas normativas do Decreto

nº 57.141, de 18.07.2011, que praticamente eliminou o *status* de liderança dos Supervisores de Ensino.

Quanto aos aspectos que dificultam a atuação profissional, os Supervisores se identificam com o posicionamento de que existe excesso de tarefas administrativo-burocráticas, o que permite o entendimento de que, para esses profissionais, a identidade dos Supervisores está enraizada no trabalho de orientação pedagógica, comprometido pela espoliação do tempo para o estudo e o planejamento de ações pedagógicas. Nesse sentido, é possível afirmar que os entrevistados reconhecem que boa parte do seu trabalho é dedicada às atividades burocráticas; tal análise é corroborada pela interpretação dos indicadores da agência Supervisora, que evidenciam Resultados (capítulo 4.1) indicadores de que, de fato, o trabalho na Supervisão está voltado principalmente para a fiscalização da vida escolar, no aspecto relacionado à conferência e validação dos atos administrativos em sua dimensão burocrática.

A análise do conteúdo das entrevistas dos Supervisores permite entrever uma configuração identitária profissional com aptidão intelectual capaz de entendimento sobre a complexidade do contexto de trabalho. Assim, o embate – entre as potencialidades da supervisão e a viabilidade do trabalho prescrito pela extensa teia de normativa, que possui a virtude da ambiguidade, da mutação e da conservação de atribuições, que projetam sobre os Supervisores uma identidade ocupada com o regulamento, a norma, os direitos adquiridos e os estatutos – evidencia, tanto a configuração identitária profissional, quanto a complexidade do contexto de trabalho.

Com isso não se quer afirmar que os Supervisores sejam vítimas; apenas ressaltar, do modo mais claro possível, a melhor definição do processo constitutivo da identidade profissional do Supervisor no contexto em que se articula a transação entre esse profissional e a SEE/SP, que essencialmente "[...] se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas" (DUBAR, 2005, p. 155).

As narrativas dos sujeitos permitem o entendimento de que eles buscam contribuir para a criação de um bom clima no ambiente de trabalho e compreendem que as dificuldades originadas da sobreposição de atribuições dificultam a realização do trabalho prescrito. Nesse contexto de análise, é relevante destacar o aporte

teórico de Bourdieu (2014), para a reflexão sobre os Resultados alcançados nessa pesquisa:

Eu mesmo tenho frequentemente lembrado que, se existe uma verdade, é que a verdade é um **lugar de lutas**. Essa afirmativa é particularmente válida para os universos relativamente autônomos que chamo de campo, nos quais profissionais de produção simbólica se enfrentam em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social (BOURDIEU, 2014, p. 183, ).

No que tange ao conteúdo do excerto citado, é preciso destacar o elemento semântico que define que a construção da verdade é um lugar de lutas, no qual os profissionais precisam continuamente lutar para legitimar a identidade "reivindicada", ou reconfigurar a "identidade herdada"<sup>16</sup>.

No plano da análise dos posicionamentos teóricos feitos por Bourdieu (2014) e Dubar (2005), emerge a possibilidade da interpretação sobre o modo como os sujeitos sentiram o ingresso ao Cargo de Supervisor. Os achados, nesse sentido, revelam que mesmo os sujeitos que adquiriram conhecimentos administrativos na prática da Direção ou Vice-direção de escola precisam "lutar"<sup>17</sup> diariamente para construir a subjetividade possível, que lhes possibilite transformar o labor diário em algo que traga alguma satisfação pessoal.

Os dados encontrados nesta pesquisa, no que se refere ao relacionamento entre os Supervisores e o Dirigente de Ensino, permitem o entendimento de que "a luta", no sentido bourdieusiano (2014), emerge do sentimento de desconfiança em relação aos modelos de gestão implementados verticalmente.

Corroborando tal análise, menciona-se Dejours (2012, p. 163), quando o autor afirma que "[...] a experiência de campo mostra que, após alguns anos, este trabalho de elaboração da doutrinação e de tradução – transmissão pelos chefes em relação aos subalternos – provoca o desencantamento com o trabalho e a degradação do prazer no trabalho".

Embora se tenha inferido que existem diferenças na formação inicial ou continuada, a identidade dos Supervisores denota o investimento feito para a acumulação do capital cultural. É possível o entendimento de que a continuidade

---

<sup>16</sup> Expressões de Dubar (2005).

<sup>17</sup> Termo utilizado por Bourdieu (2014).

dos estudos, na Especialização, no Mestrado ou Doutorado, é aspecto significativo das suas identidades.

Recorrendo mais uma vez aos aportes da sociologia, encontramos, nos estudos sobre o *habitus*, a relação entre a busca pela formação continuada e a necessidade de os Supervisores incorporarem novos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados ao campo de trabalho da Supervisão:

[...] na relação entre as disposições reguladas de um *habitus* científico que é, em parte, produto da incorporação da necessidade imanente do campo científico e das limitações estruturais exercidas por esse campo em um momento dado do tempo (BOURDIEU, 2014, p. 88).

Os conceitos expressos no excerto citado possibilitam o entendimento de que a identidade dos Supervisores de Ensino é constituída na busca pela renovação das competências profissionais, por meio da formação em serviço, pela socialização de conhecimentos no ambiente de trabalho ou nos estudos acadêmicos realizados fora do horário de trabalho. Esse é um dos elementos que se destaca com intensidade, caracterizando a identidade dos profissionais da Supervisão de Ensino, que participaram dessa pesquisa. Outros momentos das falas denotam investimentos nas relações socioprofissionais, uma vez que os sujeitos entrevistados conjugam estratégias para a adaptação e a socialização, realizadas em grupos, por afinidade, relações de afeto ou agregação de sujeitos com base nas atribuições de cada Supervisor.

Finalmente, é possível afirmar que as rápidas mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e de modo intenso nas conjunturas econômicas, política e social, estão exigindo dos Supervisores entrevistados o investimento na busca de estratégias instrumentais e comunicativas, que lhes permitam a construção da subjetividade autônoma e o trabalho possível de ser realizado, no momento em que a incerteza afeta a potencialidade dos sujeitos e as Políticas Educacionais impactam o trabalho na supervisão de ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Educacional no Brasil, desde o nascimento, evidenciou o seu caráter de exclusão, influenciado pela pedagogia jesuítica. A organização do Sistema de Ensino Paulista estruturou-se com a criação da Diretoria Geral, por meio do Decreto nº 1.883, de 6 de junho de 1910; para reorganizar a Inspeção do Ensino criaram-se cargos para inspetores de ensino, que fiscalizariam o funcionamento das escolas. Somente na década de 30 do século XX, os intelectuais da Associação Brasileira de Educadores (ABE) elaboraram “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

É possível o entendimento de que o Plano de Reconstrução Educacional, idealizado no Manifesto dos Pioneiros, previu as mudanças necessárias para que a Educação fosse adaptada às necessidades das classes sociais; entretanto, na prática, isso não ocorreu. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento capitalista tardio do Brasil não contribuiu para a massificação do ensino a todas as camadas da sociedade.

A lentidão nas mudanças ficou evidente diante da constatação de que foram necessários 13 anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da Lei 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Inspeção Educacional era fiscalizadora e, apesar das mudanças ocorridas desde o século passado, ainda hoje, o Supervisor de Ensino possui atribuições de fiscalização. Por outro lado, as competências pedagógicas incorporadas no Decreto nº 57.141/2011 delineiam um perfil de atuação que exige a aquisição de competências que transcendem a possibilidade de atuação centrada exclusivamente sobre a agência burocrática.

A revisão da literatura possibilitou concluir que no período militar a identidade do Supervisor de Ensino sofreu a influência do autoritarismo, que marcou profundamente a reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na década de 70, feita por meio do Decreto nº 7.510/1976.

A análise dos indicadores dos registros dos Temos de Visita permitiu descrever trajetórias profissionais que se manifestam muitas vezes nas rotinas, comprometidas com trabalhos burocráticos, as quais espoliam o tempo que deveria atender prioritariamente o planejamento de ações pedagógicas. Ademais, a análise

dos indicadores tornou possível inferir que, apesar da sobreposição de atribuições conflitantes entre si, a atuação do Supervisor cumpre papel importante na orientação feita aos gestores e docentes.

O estudo sobre a atuação dos Supervisores de Ensino permite o entendimento de que é necessário e urgente que o Estado regule as atribuições desses profissionais para que possam trabalhar com criatividade e contribuir para a formação dos professores e gestores. Em consonância com as mudanças que ocorrem na sociedade, é possível a compreensão de que a atuação dos supervisores de ensino não deve pautar-se prioritariamente sobre a busca por melhores resultados educacionais e o cumprimento de metas.

A partir das falas dos participantes dessa pesquisa é possível a compreensão de que sem diálogo com supervisores não há como promover mudanças significativas na organização do trabalho que esses profissionais fazem junto às equipes escolares. Ficou evidente que a agência supervisora necessita de tempo para as deliberações; nesse sentido, é necessário entender o trabalho do supervisor como propositor de políticas educacionais.

A identidade do Supervisor não pode ser descrita categoricamente, por meio da interpretação dos Termos de Visita e das Entrevistas; obviamente, outros estudos são indispensáveis para aprofundar a análise sobre a identidade desse profissional. Destarte, a análise feita nesta pesquisa poderia ser ampliada e aprofundada com a inserção no ambiente escolar. Outros pesquisadores talvez obtenham resultados diferentes, caso adotem procedimentos metodológicos que tenham como objetivo levantar a opinião dos professores e diretores a respeito da atuação dos Supervisores de Ensino.

Em sintonia com o momento vivido pelos supervisores, é possível o entendimento de que a fase da ingenuidade autoritária está sendo superada; ou seja, nenhum entrevistado concebe que o privilégio da direção da escola pertença ao Supervisor e todos entendem que as lideranças políticas precisam caminhar na direção desse aprendizado. De outro modo, a alusão à atribuição fiscalizadora, que usurpa o tempo do trabalho criativo, não pode e não deve ser entendida como ideal de Supervisão. A fiscalização é uma das atribuições que remonta à criação das Diretorias Gerais de Ensino. Os supervisores herdaram do passado atribuições que não devem engessar sua atuação profissional, ainda que possam existir situações

em que a deliberação deva ceder espaço para a avaliação e monitoramento das condições estruturais, que influenciam a qualidade da educação.

A pesquisa indica que a atuação dos Supervisores e a sua identidade profissional são condicionadas pelos dispositivos legais e que a transformação do labor em trabalho, *poiesis*, é uma realidade distante da vivência dos profissionais que atuam na supervisão. As análises demonstram que os Supervisores reconhecem que a deliberação sobre o trabalho do Supervisor não pode ser decisão discricionária de governantes que se alternam no poder. Os entrevistados são cientes de que os mandatários atuais foram eleitos pela sociedade; por isso, cumprem dentro dos limites legais as atribuições profissionais, sem deixar de ressaltar o esforço cognitivo que fazem para evitar a completa burocratização da agência supervisora.

A análise sobre a atuação supervisora e a análise do conteúdo das entrevistas permitiram a compreensão da complexidade do trabalho desses profissionais. A interpretação do modelo organizacional que emerge do Decreto nº 57.141/2011 permite o entendimento de que a assimilação de competências não pode ser considerada como única alternativa de regulação da socialização entre os Supervisores; também o aprendizado da convivência na deliberação autônoma é indispensável à construção da identidade profissional.

A análise da atuação dos Supervisores permite inferir que a rotina de trabalho burocrático influencia a tendência ao formalismo da agência do Supervisor de Ensino e a manifestação de estratégias de resistência ao excesso de trabalho repetitivo, especialmente aqueles relacionados à fiscalização. É possível o entendimento de que a formalidade burocrática e o conformismo com a descontinuidade das políticas educacionais estejam se dissolvendo.

A biografia dos profissionais entrevistados evidenciou que o Supervisor investe na própria formação e adquire conhecimentos técnicos e políticos, buscando melhores condições para intervir sobre a realidade. Os supervisores dedicam-se à pesquisa acadêmica e são produtores de conhecimento que contribuem na formação docente, ainda que as condições políticas e organizacionais não sejam ideais para a revolução, que permita transformar a ação do *labor-arbeit* (trabalho repetitivo desprovido de significado) em trabalho plenamente criativo.



As falas dos entrevistados indicam uma identidade profissional que resiste à visão reducionista do entendimento sobre o trabalho dos Supervisores de Ensino, imposta pela lógica gerencial da melhor eficiência dos resultados educacionais. Igualmente, denotam a compreensão de que ocorre descontinuidade no implemento das políticas educacionais e tal realidade causa entraves para o trabalho dos supervisores junto às equipes escolares.

A identidade profissional do Supervisor é construída no trabalho e nela se articulam os projetos pessoais, profissionais, e as prescrições normativas da Secretaria da Educação. Foi possível o entendimento de que, mesmo num contexto marcado pela normatização do trabalho, existem ações autônomas, ainda que contingenciais. Tais ações referem-se à luta, para garantir a multiplicidade das falas e evitar a ruptura com o mundo real "das ações de acompanhamento e orientação das equipes escolares".

A presente pesquisa permitiu o entendimento de que os entrevistados compreendem a supervisão como prática social, que deve articular propostas da SEE/SP que estejam em consonância com os interesses da sociedade; mas, para que isso seja possível, os supervisores não podem, nem devem, estar a serviço da organização que projeta uma identidade de profissional executor e fiscalizador sem voz na deliberação sobre as decisões que envolvem o interesse da sociedade e da própria Supervisão.

Os supervisores revelam suas condições de trabalho, ressaltam que há urgência de um entendimento mais amplo sobre o trabalho na supervisão, para que seja possível a superação do descompasso entre o planejamento feito pelos órgãos centrais e as reais necessidades dos Supervisores de Ensino e de todos os profissionais que atuam no Sistema de Ensino do estado de São Paulo.

A pesquisa evidenciou que ainda há prevalência de aspectos burocráticos na atuação profissional; os entrevistados reconhecem que a técnica é indispensável, todavia expressam o conhecimento do *devoir* da responsabilidade do Estado na criação de melhores condições de trabalho, para que as prescrições normativas não representem uma finalidade em si. Assim, a conquista de condições de trabalho autônomo e colaborativo é necessária, para que a ação supervisora possa contribuir para atenuar os efeitos da distribuição desigual do capital cultural, que caracteriza a sociedade brasileira

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de Supervisão. Portugal-Porto: LDA, 1996.
- ALMEIDA, E.M. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em aberto**. Brasília, v.23, n.84, p.67-77, nov. 2010.
- APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial . IN; GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 179 - 204.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M.G. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. **Cad. Pesq.** São Paulo (41): 28-37, maio. 1982.
- BACCHETTO, S.; FREUND, T. L. **Reforma Organizacional do Setor Educacional Público: os projetos existem**. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/TextosTecnicos/textec2.htm>>. Acesso em 20 jan. 2014
- BARBOSA, R. B. **A função Supervisora de encontro e desencontros**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2008. Disponível em :<[http://www.cidadesp.edubr/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2008/roselena\\_barbosa.pdf](http://www.cidadesp.edubr/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2008/roselena_barbosa.pdf)> Acesso em; 07 jul. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2011.
- BARRA, V.M. **Briga de vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária (1853-1889)**. TD/ PUC-SP, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEISIEGEL, C. R. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. IN; PIERUCCI, A. F.O. *et al* **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- BERAZA, M.A.Z. Novos papéis da escola e do professor. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP. V.1, n.2, p. 50-68, setembro/ 2009.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 2014.

BUFFA, E; NOSELLA, P. **Educação negada:** introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **DECRETO-LEI N. 4.244 – DE 09 DE ABRIL DE 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em :<[www.histedbr.fae.unicamp.br/.../decreto-lei%204.244-1942%20reforma](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../decreto-lei%204.244-1942%20reforma)> Acesso 07 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN), nº 4024/61** de 20 de dezembro de 1961. Disponível em : <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso 14 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 5692/71** de 11 de agosto de 1971. Disponível em : <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso 03 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **LEI FEDERAL N.º 7.044/82. Altera dispositivos da Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Disponível em : <[www.histedbr.fae.unicamp.br/.../lei%207.044-1982%20reforma%20da%20](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../lei%207.044-1982%20reforma%20da%20)> Acesso em 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL** de 05 de outubro de 1988. Disponível em : <[www.senado.gov.br/.../con1988/con1988\\_05.10.1988/CON1988.shtm](http://www.senado.gov.br/.../con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.shtm)> Acesso em 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 05 set. 2013.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Lisboa- Portugal : Calouste Gulbenkian, 2003.

CASTRO; J.A. **Do Fundef ao Fundeb:** a qualidade ainda fora de pauta. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 1998. Disponível em: <[www.sbec.org.br](http://www.sbec.org.br)> Acesso em: 28 fev. 2013.

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo, Tomo I, Sexualidade e trabalho.** Brasília: Paralelo 15, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Vivo, Tomo II, Trabalho e emancipação.** Brasília: Paralelo 15, 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBAR, C. **A Socialização** : a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades**. São Paulo: EDUSP, 2009.

ENQUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso . IN; GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93 -110.

ENRICONE, D. **Professor como aprendiz**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ERIKSON, E. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão Interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores**- RBFP. V. 1, n.1, p. 103-109, maio/2009.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 13.ed.Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

FORMOSINHO, J.O. **A supervisão na formação de professores**: da sala à escola. V.1. Porto - Portugal: Porto Editora, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN; GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31- 92.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. IN; GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111 - 177.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HABERMAS, J. **Fundamentação Linguística da Sociologia**. Lisboa - Portugal: Edições 70, Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: WMF MARTINS FONTES, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LABEGALINI, A.C.F.B. **A Formação de Professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

LEAL, A. B.; HENNING, P. C. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. V.26. p. 359-382. Ago.2010.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília: v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. Curitiba: **rev. adm. contemp. vol.7 no.spe**. Curitiba 2003 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552003000500004>> Acesso em: 02 de out. 2012

MARCONI, C. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MINAYO, M.C.S (Org.). **Caminhos do pensamento : epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

MUNOZ, F.I. La formacion pedagógica del docente universitario. **Educação Santa Maria**. V. 36, nº 3, p 387-396, set/dez.2011.

NOGUEIRA, M.A. **Em defesa da política**. São Paulo: SENAC, 2001.

PAULO, M. A. R. **A organização administrativo-burocrática da instrução pública paulista em 1910**. 2008. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq6/9](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/9)> Acesso em 29. abr. 2012.

PARO, V. H. **Administração escolar e qualidade do ensino**. IN; Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Disponível em: <[www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/trabalhos...em.../todos](http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/trabalhos...em.../todos)> Acesso em 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2013.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**. nº.114 São Paulo Nov. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>> Acesso dia 20 maio 2014.

ROMANELLI, O. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SÁEZ, A. B. **O perfil profissional do Supervisor de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), 184 f – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008. Disponível em: <[ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?...1216](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?...1216)> Acesso em 02. out. 2012.

SAINSAULIEU, R. **Sociologia da Empresa. Organização - Cultura e Desenvolvimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SÃO PAULO. (ESTADO). **DECRETO N.º 1.883** de 6 de junho de 1910. Criação do regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista. Disponível em : <[www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4088](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4088)> Acesso em 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **DECRETO N.º 17.698 de 26 de novembro de 1947**. Consolidação das Leis e das Normas do Ensino. Disponível em : <[www.al.sp.gov.br/.../decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html](http://www.al.sp.gov.br/.../decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html)> Acesso em 12 set. 2012.

\_\_\_\_\_. (ESTADO) **Lei Complementar nº 114** de novembro de 1974. Disponível em : <[www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/.../lei.complementar-169-08.12.1...](http://www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/.../lei.complementar-169-08.12.1...)> Acesso em 15 out. 2012.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **DECRETO N.º 7.510** de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria do Estado da Educação. Disponível em: <[governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/214799/decreto-7510-76](http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/214799/decreto-7510-76)> Acesso em 09 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **Lei Complementar nº 744** de 28 dezembro de 1993. Disponível em; <[www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/1993/lei.complementar-744-28.1..](http://www.al.sp.gov.br/.../lei.complementar/1993/lei.complementar-744-28.1..)> Acesso em 10 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **Lei Complementar nº 836** de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/.../L.C.%20Nº%20836\\_97.d...](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/.../L.C.%20Nº%20836_97.d...)> Acesso em 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **Resolução SE nº 69**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 01 de outubro de 2009. Disponível em : <[www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..)> Acesso em 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO) Secretaria da Educação. **v. 1 Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico**. São Paulo: SEE, 2009.

Disponível em :

<[www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..)> Acesso em 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO) **Resolução SE nº 90 de 03 de dezembro de 2009**. Disponível em:

<[www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..)> Acesso em 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **Resolução SE nº 70**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 26 de outubro de 2010.

Disponível em :

<[www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto..)> Acesso em 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **DECRETO Nº 57.141, de 18.07.2011**. Reorganização da Secretaria de Educação. Disponível em:

<[www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/dec57141\\_11.htm](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/dec57141_11.htm)> Acesso em 08 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2013. Disponível em:

<[www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf)> Acesso em 02 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. (ESTADO). **Resolução SE nº 52**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 15 de agosto de 2013.

Disponível em:

<[siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_13.HTM?Time=15/07/..](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_13.HTM?Time=15/07/..)> Acesso em 25 ago. 2013.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**.

Tradução Gabriel Zide Neto. 25.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, C.A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

SOMMER, L.H. Formação inicial dos professores a distância: questões para debate **Em aberto**. Brasília, v.23, n.84, p. 17-30, nov.2010.

TOLEDO, C.A. A.; RUCKSTADTER, F.M.M.; RUCKSTADTER, V.C.M. **Ratium Studiorum**. 2011. Acesso dia 01 de maio de 2014. Disponível em

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_ratio_studiorum.htm)> Acesso em: 01 mai. 2014.

THERBORN, G. **Do marxismo ao Pós-Marxismo?**. São Paulo: Boitempo, 2012.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, M. E; RIBEIRO, M. L; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 2000.

ZORZO, C. M. *et. al.* **Pedagogia em conexão**. Canoas /RS: Ulbra, 2004. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books>> Acesso: 01 mai. 2012.



## ANEXO A - DECLARAÇÃO DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PRPPG-Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa  
 Rua Vicente do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
 Tel.: (12) 3525.4143 - 3635.1235 Fax: (12) 3622.2947  
 cep@unitau.br

### DECLARAÇÃO Nº 265/12

**Protocolo CEP/UNITAU nº 308/12** (Este número de registro deve ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

**Projeto de Pesquisa:** *A constituição identitária do supervisor no cenário das políticas educacionais*

**Pesquisador(a) Responsável:** Oriovaldo Rodrigues

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **06/07/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 13 de julho de 2012

  
**Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco**

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

## ANEXO B - PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA



**Universidade de Taubaté**  
 Autarquia Municipal de Regime Especial  
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
 Recredenciada pelo CEE/SP  
 CNPJ 45.176.153/0001-22

### À DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO – REGIÃO DE PINDAMONHANGABA

OFÍCIO Nº

Taubaté, 05 de julho de 2012.

Prezada Senhora Gicele de Paiva Giudice

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluno Oriovaldo Rodrigues, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, pesquisa a ser desenvolvida durante o corrente ano 2012/2013, intitulada “ **A Constituição Identitária do Supervisor de Ensino nos Contexto Histórico das Políticas Públicas** “. O estudo será realizado com Supervisores de Ensino atuantes na Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba., sob orientação da Profª. Dra. Márcia Maria Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, será realizada Entrevista Semi-Estruturada através de instrumentos elaborados exclusivamente para este fim. Ressaltamos que o projeto da pesquisa foi protocolado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté CEP/UNITAU nº \_\_\_\_\_, para análise e posterior aprovação.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 8111-7311 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


*Edna Maria Querido de Oliveira Chamon*  
 Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A Dirigente Regional de Ensino – Região de Pindamonhangaba  
 Ilma Sra:Gicele de Paiva Giudice

*Pelo deferimento.  
 Pindamonhangaba, 10/07/12*

## APÊNDICE I - MODELO DO TERMO DE VISITA E ACOMPANHAMENTO


**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
 COORD. DE ENS. DA SÃO PAULO  
**DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO**  
 Fone: FAX:

**TERMO DE ACOMPANHAMENTO**

Visita a Unidade 2<sup>o</sup> /2009 Visita no ano 7<sup>o</sup> 2009  
 E.E. \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_  
 Período:  Manhã  Tarde  Noite Data: 04, 05, 2009

**ASSUNTOS TRATADOS:**

Em visita à unidade, onde foi realizada, pela  
 D. E.  
 Durante a visita, realizaram-se os seguintes assuntos:  
 que tratam da composição do Conselho de Escola.  
 Ocorreram três reuniões, nos dias 25, 26  
 e 27 de mês de fevereiro do corrente ano. As atas  
 foram lavadas em livro próprio onde constam  
 os componentes dos três segmentos: professores e fun-  
 cionários pais e alunos. A eleição da APM ocorreu  
 no dia 18 de fevereiro de 2009 e o registro e argu-  
 mento da ata da nova diretoria foi registra-  
 da no Cartório de Registro de Imóveis e bens -  
 município de São Paulo na mesma data.  
 Quanto ao ponto de compensação de indenização  
 duas turmas já foram atribuídas turmas 1 e 4  
 já está funcionando. Foi enviado Ofício  
 31/2009 solicitando o transporte escolar para as

**APÊNDICE II – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO**  
**OFÍCIO Nº \_\_\_\_\_**

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno Oriovaldo Rodrigues, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2011/2012, intitulado **“A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino”**. O estudo será realizado com Supervisores da Diretoria de Ensino, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados pesquisa nos Termos de Visita e entrevistas semiestruturadas, junto aos Supervisores das Diretorias de Ensino do Vale Paraíba Paulista. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 308/12 , como pode ser conferido no ANEXO A.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 36422791 (pesquisador), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): \_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº \_\_\_\_\_ sobre a natureza da pesquisa intitulada “ **A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino**”, e propósito do trabalho a ser executado pelo aluno Oriovaldo Rodrigues do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevista semiestruturada com os Supervisores das Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba Paulista, devendo ser mantido o anonimato da instituição e da população pesquisada.

Nome do Aluno: Oriovaldo Rodrigues

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
CNPJ da Instituição:

\_\_\_\_\_  
Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

## **APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** “A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino”

**Orientador:** Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

O Título da Pesquisa: **“A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino”**

O objetivo dessa pesquisa é analisar as constituições identitárias dos Supervisores de Ensino, por meio da leitura e análise do conteúdo dos Termos de Visita e das Entrevistas feitas com os Supervisores de Ensino. A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados através de entrevista semiestruturada e levantamento dos dados registrados nos Termos de Visita.

O pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através das entrevistas semiestruturadas e dos Termos de visita, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais, serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados através de entrevista semiestruturada serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Quanto aos possíveis riscos, os participantes foram esclarecidos, que caso se sintam inseguros, não serão obrigados a responder a questões que possam lhes



causar constrangimento, fica garantido aos participantes os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; fica assegurado ao voluntários que participam dessa pesquisa, que os conteúdos por eles fornecidos serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica.

Fica garantido ao participante o direito às indenizações legalmente estabelecidas caso os termos desse contrato não sejam respeitados pelo pesquisador, ou por algum mal estar causado pelo conteúdo das conclusões. Os participantes têm o direito de ser informados, a qualquer que julgarem oportuno, a respeito dos resultados parciais e os finais da pesquisa.

O pesquisador Oriovaldo Rodrigues é Mestrando da Turma 2012 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté/SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não causará nenhum tipo despesas aos participantes, as entrevistas serão realizadas nos locais apontados pelos sujeitos entrevistados. Cabe ressaltar que, a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhuma remuneração pela sua participação no mesmo, ficando os participantes isentos de quaisquer responsabilidades sobre os resultados da pesquisa, ou pendências jurídicas que envolvam a publicação dessa pesquisa.

Os conteúdos transcritos pelo pesquisador, não serão divulgados, sendo garantido o anonimato a todos os sujeitos da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O participante tem o direito de retirar o consentimento da participação na pesquisa, se assim o desejar, a qualquer momento, não cabendo ao pesquisador quaisquer direitos, caso isso venha a ocorrer.

A participação dos sujeitos poderá contribuir para o avanço da ciência, especialmente sobre os processos constitutivos da identidade do Supervisor de Ensino, além de que poderá contribuir para o seu melhor entendimento das condições do trabalho desse profissional.

O sujeito entrevistado declara que leu e que compreendi todas as informações contidas neste documento, que todos os tópicos desse documento foi a ele esclarecido. Quanto a minha participação no presente estudo, fica-me claro, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes.

Tendo ficado claro os aspectos descritos nesse documento , concordo em participar desse estudo podendo desistir da participação a qualquer momento que desejar, sem necessidade aviso prévio da desistência, tendo garantido que não sofrerei nenhum dano ou penalidade.

Taubaté/SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Oriovaldo Rodrigues  
Pesquisadora Responsável

Declaramos que fomos informados e esclarecidos pelo pesquisador e, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha



## APENDICE V - MODELO CONSOLIDADO INDICADORES TERMOS DE VISITA

Ano	Mês	Dia	Ocorrência	Total(s) Termo(s)
2010	Mar	31	Tratou de questões relacionadas ao resultado do IDESP.	01
	Abr	07	Tratou das faltas que ocorreram na escola em função da greve.	05
		12	Assunto construção do IDESP e toda metodologia empregada na sua construção.	
		14	Tratou sobre assunto do ótimo desempenho de toda equipe escolar segundo o IDESP. E também orientações quanto ao projeto vocacional profissional.	
		20	Assunto tratado, o acompanhamento executado nas oficinas curriculares da ETI, e preenchimento de fichas das oficinas.	
		28	Tratou-se da orientação vocacional e profissional (e foi apresentado um projeto).	
	Mai	26	Destaque para o projeto de orientação vocacional e profissional e da possibilidade de uma parceria com universidades, estudo sobre indisciplina de alunos; debate com palestrantes, orientação sobre processos de avaliação de ensino - aprendizagem etc.	01
	Jun	17	Ajustes no projeto de orientação vocacional e profissional.	03
		23	Observações quanto ao fluxo escolar, repetência e evasão.	
		26	Orientação Vocacional.	
	Jul	29	Principal assunto replanejamento.	01
	Ago	15	Aumento do aproveitamento dos alunos da 8ª série.	03
		22	Aumento do aproveitamento dos alunos da 8ª série.	
		29	Foi falado sobre a parceria da escola com o conselho.	
	Set	15	Aumento do aproveitamento dos alunos da 8ª série.	03
		22	Acompanhamento do HTPC e realização de um segundo simulado.	
		29	Foi falado sobre a parceria da escola com o conselho.	
	Out	15	Reiterar sobre a importância da realização de um segundo simulado e preparação do SARESP.	03
		27	Tratou do assunto sobre estratégias de preparação do SARESP.	
		28	Assunto tratado desaparecimento do livro ponto.	
	Nov	16	Importância das avaliações do SARESP.	03
		17	Atividades que serão aplicadas para avaliação do SARESP.	
		18	Atividades relativas à aplicação das avaliações do SARESP no seu segundo dia.	
Total do Ano de 2010				23

## APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 - Qual a sua formação acadêmica, por que escolheu a profissão de Supervisor?
2 - Qual a sua trajetória profissional?
3 - Você idealizava a profissão que tem hoje? Como foi o ingresso na profissão?
4 - Como e porque ingressou na supervisão?
5 - O que você sentiu no início do ingresso na supervisão?
6 - Como se dá sua atuação na supervisão? Quais os campos de atuação?
7 - A forma como o outro o vê tem alguma interferência na sua atuação profissional?
8 - Como você se relaciona com os parceiros de Trabalho? Quais os aspectos facilitadores e dificultadores dessa relação? Como você se posiciona nessa relação?
9 - Como você define seu relacionamento com o superior imediato, quais os aspectos facilitadores e dificultadores dessa relação? Como você se posiciona nessa relação?
10 - A forma como o outro o vê afeta a sua vida profissional, ou a sua vida familiar, de que forma?
11 - Quais as principais facilidades e/ ou dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua atividade profissional?
12 - Você acha que o seu projeto de trabalho converge com as apresentadas pela instituição em que você trabalha?
13 - Existem fatos que permanecem presentes em sua carreira profissional e que estão sempre presentes nas suas práticas profissionais?
14 - Como você se avalia como Supervisor de Ensino?
15 - Como você acha que os outros o avaliam (dirigente, Supervisores, diretores, outros)?
16 - Quais condições de trabalho do Supervisor?
17 - Como é a sua rotina de trabalho? O que mais gosta de realizar?
18 - Como você analisa as políticas públicas educacionais e qual a interferências elas tem em seu trabalho?
19 - Como você se sente na profissão? Vai tratar na categoria biográfica?
20 - Que planos profissionais você tem para breve, e para um futuro mais distante? Vai tratar na categoria biográfica?