

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
possibilidades e limites de atuação**

Sandra Helena Perina

**PIRACICABA, SP
2007**

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
possibilidades e limites de atuação

Sandra Helena Perina

Orientadora: Prof. Dra. Maria Nazaré da Cruz

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRACICABA, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

Nome da orientadora:

Maria Nazaré da Cruz

Nome dos componentes da banca:

Heloísa Helena O.de Azevedo – PUC-
Campinas

Cleiton de Oliveira – UNIMEP

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e grande amigo Oswaldo (*in memoriam*) por acreditar na escolha pela docência, pelo incentivo em dar continuidade aos estudos. A presença invisível, porém constante nos atos de sua filha. Saudades!! Foi assim que me ensinou:

“O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando no fim terá o que colher.”

Cora Coralina

À minha mãe e irmãos, Adair, Adriano e Mário pelos cuidados, atenção e compreensão nas ausências em determinadas ocasiões, em função dos estudos. Amo vocês!!

“O amor é grande, mas cabe no breve espaço de beijar”. – beijos!!!!

Carlos Drummond de Andrade

minha irmã Cibele, amiga de todas as horas, incentivadora e uma das interlocutoras durante todo o processo.

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que está sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura um encontro.”

Fernando Pessoa

A Renata, Carol e Letícia, minhas queridas sobrinhas.

“Mas há a vida que é para ser interessante vivida, há o amor. Que tem que ser vivido até a última gota. Sem nenhum medo. Não mata.”

Clarice Lispector

A avó Idalina (*in memoriam*), que tanto me ouviu e acreditou que chegaria ao final, porém partiu pouco antes da conclusão, deixando energia para os momentos difíceis e solitários. Saudades!!

“Ninguém morre, as pessoas despertam do sonho da vida.”

Raul Seixas

Às professoras da SME – Piracicaba, do Fundamental e Infantil, participantes do “Núcleo de Matemática” que possibilitaram esta pesquisa.

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem.”

Paulo Freire

À Claudia O., Fabiana P., Izilda e Ivanete, pela amizade, força e sonhos que foram transformados em realidades.

“A verdadeira educação consiste em por a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?”

Gandhi

Às amigas do Departamento de Ensino Fundamental pela paciência e incentivo.

“Quando as palavras perdem o significado as pessoas perdem sua liberdade.”

Confúcio

Às colegas de trabalho e supervisoras de longas jornadas, Adriana, Claudia e Sandra, pela amizade e interlocução no processo de re-visitação da memória passada e recente.

“Um sonho sonhado sozinho é um sonho.
Um sonho sonhado junto é realidade.”

Raul Seixas

À banca examinadora, Dra. Maria Cecília Cararetto Ferreira e Dr. Cleiton de Oliveira, pelas contribuições à época da qualificação.

“Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.”

Paulo Freire

À Prefeitura de Piracicaba e à CAPES por terem financiado, em tempos distintos, parte dessa pesquisa.

“A vida só se dá para quem se deu.”

Vinícius de Moraes

A todos aqueles que me levaram a buscar crescimento profissional e pessoal.

“Quando eu me comunico com criança é fácil porque sou muito material. Quando me comunico com adulto, na verdade estou me comunicando com a mais secreta de mim mesma, daí é difícil... O adulto é triste e solitário. A criança tem a fantasia muito solta.”

Clarice Lispector

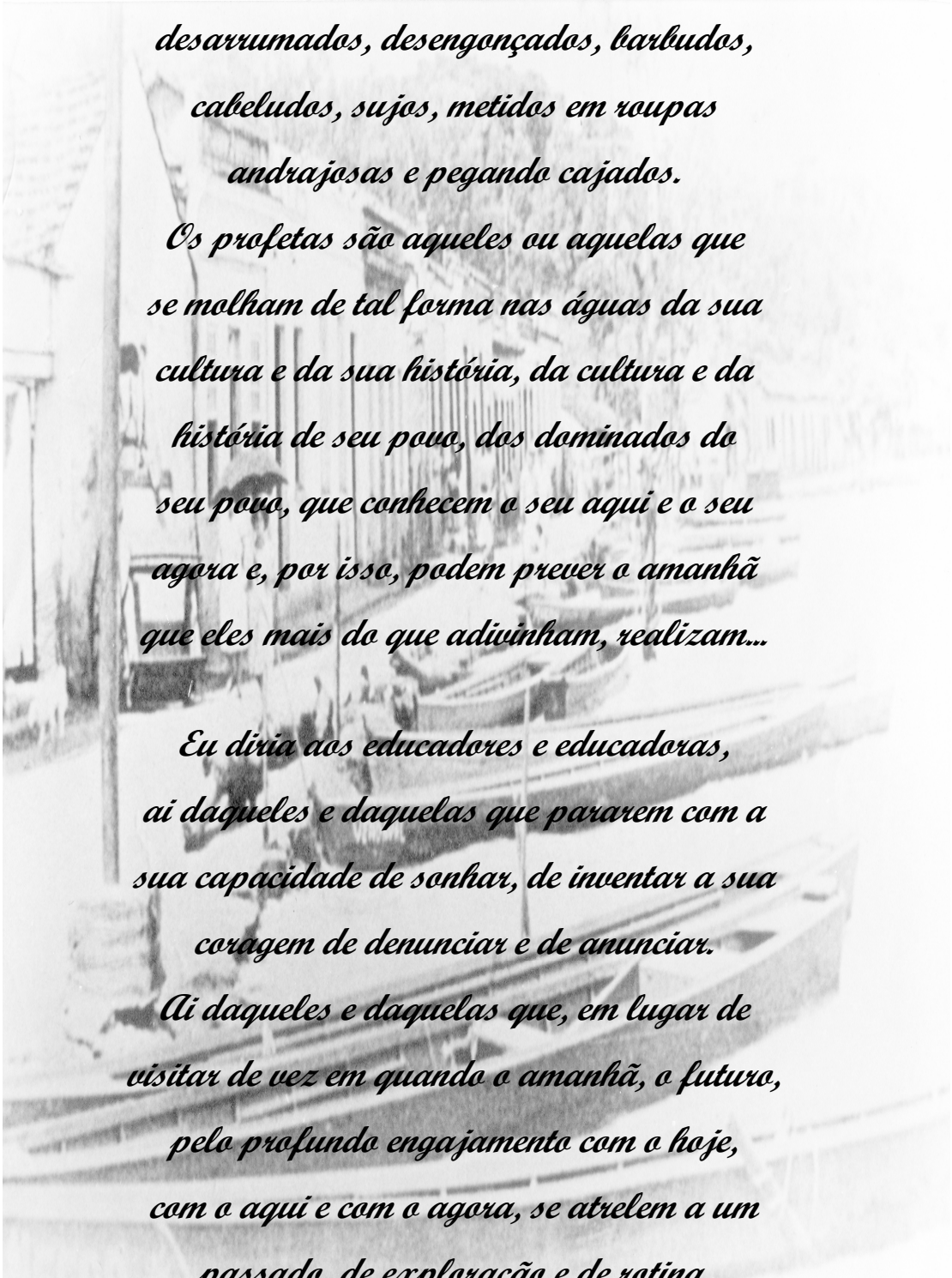
À mestra, orientadora Dra. Maria Nazaré da Cruz pela forma com que me conduziu pelos caminhos da pesquisa.

“[...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fia-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, afluxões.”

José Saramago, Todos os nomes, p.135

SUMÁRIO

I – APRESENTAÇÃO	13
II – A SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	16
III – INTERLOCUÇÃO TEÓRICA E O MODO DE PESQUISAR	34
A escolha do referencial orientando a pesquisa	34
O rumo do trabalho	39
O primeiro cenário	39
O segundo cenário	41
Sujeitos da pesquisa	42
IV – PRIMEIRO CENÁRIO: RECONSTITUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DA SUPERVISÃO NO MUNICÍPIO	44
A supervisão em Piracicaba: uma forma de contar a história.....	45
Alterações e conflitos na supervisão	71
Novas alterações na supervisão	79
Os Núcleos de estudos e mais conflitos	94
O retorno para as escolas – Novos conflitos	104
V – SEGUNDO CENÁRIO: FORMAÇÃO NO NÚCLEO DE MATEMÁTICA	105
O “Núcleo de Matemática” em que a supervisão esteve envolvida.....	105
Os episódios	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS – o caminho percorrido da supervisão vivida, rememorada e pesquisada: as possibilidades e os limites encontrados	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141



*Os profetas não são homens ou mulheres
desarrumados, desengonçados, barbudos,
cabeludos, sujos, metidos em roupas
andrajosas e pegando cajados.*

*Os profetas são aqueles ou aquelas que
se molham de tal forma nas águas da sua
cultura e da sua história, da cultura e da
história de seu povo, dos dominados do
seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu
agora e, por isso, podem prever o amanhã
que eles mais do que adivinham, realizam...*

*Eu diria aos educadores e educadoras,
ai daqueles e daquelas que pararem com a
sua capacidade de sonhar, de inventar a sua
coragem de denunciar e de anunciar.*

*Ai daqueles e daquelas que, em lugar de
visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,
pelo profundo engajamento com o hoje,
com o aqui e com o agora, se atrelem a um
passado, de exploração e de rotina.*

Paulo Freire. In: Brandão, C.R. (Org). Educador: vida e morte.

PIRACICABA – RUA DO PORTO – ANOS 50

Siglas

ACT – Admitido(a) em Caráter Temporário.

AM – Atividades de Matemática.

ANPEd – Associação Nacional dos Profissionais de Educação.

APASE – Sindicato dos Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo.

CBE (ICBE) – Conferência Brasileira de Educação.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CEI – Centro de Educação Infantil.

CECs – Centros Educacionais e Creche.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CEPECs – Centros Polivalentes de Educação e Cultura.

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CP – Coordenador Pedagógico.

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

DOM – Diário Oficial do Município.

EF – Ensino fundamental.

EI – Ensino Infantil.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FG – Função Gratificada.

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

IPEF – Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais.

LC – Lei Complementar.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.

PASCA – Pastoral da Caridade.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PCP – Professor Coordenador Pedagógico.
PEB I – Professor de Educação Básica I.
PEB II – Professor de Educação Básica II.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.
PT – Partido dos Trabalhadores.
SEE – Secretaria Estadual de Educação.
SME – Secretaria Municipal de Educação.
UE – Unidade Escolar
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Resumo

Perina, Sandra H. “O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação de professores”. pp. 146. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.

Esta pesquisa foi realizada junto à rede de ensino municipal de Piracicaba, com o objetivo de investigar, a partir do meu próprio percurso e experiência como educadora e supervisora nesta rede, o papel do supervisor, as possibilidades e os limites de sua ação na formação continuada de professores. A revisitação dos textos sobre a supervisão no Brasil traz os diferentes momentos de sua história. Apesar de o supervisor ora assumir a fiscalização, ora as questões pedagógicas com envolvimento em processos formativos, a história se encarregou de mostrar que o supervisor fiscalizador/controlador tem maior atuação. Hoje temos um movimento em que também os supervisores assumem o papel de formadores, porém ainda com pouca representatividade. É possível verificar também que a supervisão sempre esteve à mercê dos grupos políticos que assumem o poder a cada quatro anos. Assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva, tomo como fundamento teórico-metodológico estudos de Mikhail Bakhtin e foco enunciações e discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos no contexto da supervisão escola e outros profissionais ligados ao ensino: professores, uma diretora e uma coordenadora, em dois cenários distintos, a saber: a) um com os participantes da trajetória histórica da supervisão escolar no município de Piracicaba, baseando-me numa narrativa de minha própria experiência como uma das protagonistas na história de Secretaria Municipal nos últimos vinte e nove anos, utilizando também documentos oficiais, legislação, entrevistas informais com profissionais que já se aposentaram e na ativa, e b) o outro, com os profissionais envolvidos em um grupo de estudos na área do ensino da Matemática, cujos encontros foram audiogravados e transcritos. Das transcrições, foram recortados e analisados alguns episódios interlocutivos. Essas significações e sentidos, frutos da análise, vão nos mostrar as possibilidades e os limites da atuação do supervisor na formação continuada de professores, apontando talvez para novos estudos com prováveis definições do papel e do lugar ocupado por esse profissional da educação na SME e nas escolas.

Palavras-chave: Supervisão de Ensino, Formação de Professores, Piracicaba.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the role of the supervisor, the possibilities and the limits of his/her actions in teacher's continuing education, through my own experience as an educator and supervisor in the city public school system of Piracicaba. The review of the literature about supervision in Brazil shows different moments in its history. Although the supervisor is at times in charge of fiscalization, and at times in charge of pedagogical issues, being involved in formative processes, history shows that the supervisor as a fiscalization/control agent is a role more often taken. Current trends indicate a movement in which supervisors are also educators, although they have lesser consideration. It is also possible to consider that supervision has always been under the control of political groups which are empowered every four years. In an enuntiative-discursive perspective, supported by Mikhail Bakhtin's theoretical-methodological fundamentals, I will focus on enunciations and discourses produced by the subjects involved in the school supervision context and other professionals related to the school system: teachers, a principal and a coordinator in two different scenarios: a) one with the participants in the historical development of supervision in the city of Piracicaba, in which I will report my own experience as one of the main actors in the history of the city's Education Department over the last twenty-nine years, using official documents, the law, informal interviews with active and retired professionals, and b) the other with professionals involved in a study group of Mathematics teaching, whose meetings were recorded and transcribed. From the transcriptions, interlocutive episodes were cut and analyzed. The meanings and senses resulting from the analysis will show the possibilities and limits of the action of the supervisor in teachers' continuing education, indicating the need for new studies with definitions of the role and position taken by this education professional in the city public school system and in schools.

Key-words: supervision, teacher's education, Piracicaba.

I – APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de investigar o papel da supervisão escolar, as possibilidades e os limites de atuação na formação continuada de professores – a partir de meu próprio percurso e experiência como educadora e supervisora da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba/ SP, é que realizei a pesquisa de mestrado.

Atuo como funcionária pública municipal¹, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), ocupando um cargo de professora de educação infantil, sob regime estatutário, há vinte e dois anos. Desde o início da municipalização, em 1998, estou atuando como supervisora no ensino fundamental.

A pesquisa se dá em função dessa condição de supervisora no ensino fundamental, o que gerou a necessidade de contextualizar a supervisão no município. Para tanto, tomo como ponto de partida a narrativa de minha própria experiência enquanto supervisora. Assumo uma posição de insatisfação, de desconforto, não me rendendo à *sedução do repouso* e não me *imobilizando na acomodação* (CORTELLA, 2006, p. 11). Ao fazer uso de estudos, da reflexão, da busca da memória, percebi-me envolta nas questões recorrentes no âmbito da supervisão.

Cortella (2006) nos diz que, pela condição de seres humanos que somos, é que *Somos seres de insatisfação e precisamos ter alguma dose de ambição*; todavia, ambição é diferente de ganância, segundo o próprio autor, *dado que o ambicioso quer mais e melhor, enquanto o ganancioso quer só para si próprio* (ibid., p.13).

A insatisfação e a não acomodação levaram-me a buscar, na literatura disponível, o conhecimento sobre a Supervisão Educacional no Brasil, para assim poder compreender o processo da supervisão no município, desde a implantação das primeiras creches até os primeiros anos do ensino fundamental, em um período de vinte e nove anos.

Para abordar o problema, dois pontos foram centrais: 1) a história da supervisão em Piracicaba e 2) as interações entre professoras, professora-coordenadora, diretora e supervisora numa instância de formação em serviço – “Núcleo de Matemática” – no segundo semestre de 2004, num total de 6 (seis) encontros de três

¹ Todos os funcionários da SME, antes de qualquer coisa, somos funcionários públicos municipais e, portanto, o que nos rege é o estatuto do funcionalismo público, que está muito defasado. O discurso oficial diz que esta defasagem é que “emperra o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal”.

horas².

Como instrumentos metodológicos, a pesquisa se utiliza: a) de uma revisão bibliográfica sobre a supervisão educacional no Brasil, b) de uma pesquisa documental realizada nos arquivos na Secretaria Municipal de Educação, Câmara Municipal, Procuradoria Jurídica e Recursos Humanos, c) da narrativa (pela reconstituição) da trajetória da supervisão no município de Piracicaba/SP, no Ensino Infantil e Fundamental, e d) da análise das interlocuções (audiogravadas e transcritas) ocorridas na instância de formação no “Núcleo”, momento em que os sujeitos da pesquisa estão reunidos.

Segundo Orlandi (*apud* Fontana, 2003, p.145), interpretar o vivido é *um trabalho de sentido sobre o sentido*, o vivido é mediado pela história e pela ideologia. Ao investigar a história da supervisão no município, os momentos e contextos em que o supervisor aparecia, bem como desenvolvia suas funções, surgiu o interesse por, além de narrar a história que foi vivenciada pela supervisora e pesquisadora, analisar esses movimentos, processos que foram constituindo a “figura do supervisor no município”.

O trabalho será apresentado em capítulos, da seguinte forma:

O capítulo “Supervisão Educacional no Brasil” estará, através de um breve olhar histórico, ancorado em autores que se dispuseram a realizar estudos nessa área, tratando cronologicamente as interfaces das políticas socioeconômicas e culturais, objetivando apontar os diferentes perfis desse profissional da educação, especialista, fiscalizador, de cunho pedagógico e atualmente formador.

A supervisão no Estado de São Paulo se dá em nível de sistema, o que também ocorre no município. Essa forma de supervisão será destacada com vistas à aproximação da nossa realidade, uma vez que difere das demais supervisões existentes e estudadas no Brasil, que são assumidas pelos professores coordenadores ou coordenadores pedagógicos, em cada escola, ou seja, cada unidade escolar conta com seu supervisor.

A “Interlocução teórica e o modo de pesquisar”, no segundo capítulo, abordará a escolha do referencial teórico o qual orientará a pesquisa. Assumo a teoria enunciativa discursiva de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, que oferece uma visão pluralista, polissêmica e polifônica da linguagem e da realidade, contribuindo para a pesquisa através das diferentes formas de pensar e analisar o percurso histórico-cultural vivido por mim enquanto educadora e supervisora, bem como de analisar as interlocuções entre

² Ao longo do ano de 2004, ocorreram 18 encontros de três horas cada um, sendo 9 no segundo semestre. Não foi possível transcrever as fitas gravadas em 3 destes encontros.

supervisora, professoras, diretora e professora-coordenadora durante o processo de formação no Núcleo de Matemática.

Já no terceiro capítulo, “Primeiro Cenário: Reconstituição da trajetória da supervisão no município”, a história da supervisão traz as passagens mais significativas ocorridas na Secretaria Municipal de Educação nas diferentes gestões administrativas, assim como na história da supervisão no Brasil.

Em “Segundo Cenário: Formação no Núcleo de Matemática”, tratarei da forma encontrada pelos supervisores, no ano de 2003, para atuar como formadores na coordenação de Núcleo de Estudos. Abordo ainda a constituição do Núcleo de Matemática formado por um grupo de professoras, uma professora-coordenadora, uma diretora e uma supervisora (a própria pesquisadora) que se tornaram sujeitos dessa pesquisa. Apresento episódios de interlocução ocorridos nos encontros de formação no Núcleo, os quais são analisados sob a perspectiva enunciativa discursiva bakhtiniana.

Na seqüência, nas “Considerações finais”, apresento possibilidades e limites da atuação da supervisão ao questionar o seu papel, as políticas públicas e as conseqüências das trocas nas equipes em função das mudanças dos ocupantes do poder público para a rede, para seus professores e principalmente para a aprendizagem dos alunos.

Aponto como uma das contribuições da pesquisa o enfrentamento de problemas existentes na Rede Municipal, relacionados à definição da atuação dos supervisores, o que é possível atribuir como sua função e às limitações que podem ser desveladas.

Espera-se que esta pesquisa possa também contribuir com a supervisão em nível de sistema, que atualmente busca firmar suas âncoras para ser reconhecida prioritariamente enquanto função com atuação pedagógica, sem, no entanto, desvincular o profissional de suas tantas outras ações no trabalho junto às escolas, à direção e à coordenação pedagógica.

II – A SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Trata este capítulo dos modelos de supervisão educacional no Brasil, assumidos como ora inspeção, voltados para a fiscalização e controle dos processos educacionais, e ora como supervisão, função técnica pedagógica exercida por um especialista em Educação. A alternância entre esses dois modelos, o do inspetor e do técnico pedagógico, ao longo da história, bem como sua dimensão política, têm marcado o perfil desse profissional da Educação.

No Brasil, a presença da função supervisora data da colonização, com a vinda dos primeiros jesuítas, em 1549, quando as atividades educativas são organizadas. Mas é no Império que tem origem a criação de uma função que deveria ser exercida por um agente específico.

A lei de quinze de outubro de 1827, segundo Saviani (2002, p. 22), instituiu as escolas de primeiras letras *em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. (...) com o 'método do Ensino Mútuo', aplicado na Inglaterra para atender às exigências da expansão rápida do ensino público elementar*, originário das necessidades geradas pela industrialização.

O método Lancaster e Bell, de monitoria ou ensino mútuo, segundo Xavier (1994, p. 64), supria a escassez de professores, atribuindo aos alunos mais adiantados e capazes a tarefa de transmitir aos colegas a instrução recebida de um professor. Nessa época, o professor assume, além da docência, a supervisão. Instrui os monitores e supervisiona as atividades de ensino desenvolvidas por eles, assim como dos demais membros desse conjunto de alunos.

Aqui no Brasil, as condições eram mínimas para o funcionamento da escola pública, não havia incentivo para a formação e remuneração do professor. Tais condições se refletem na definição, em lei, de *que os professores e professoras, para meninos e meninas, respectivamente, deveriam formar-se 'à custa dos seus ordenados', estipulados de acordo com a 'carestia dos lugares' pelos governos provinciais, também responsáveis pela nomeação após exames públicos (ibidem, p. 65)*. Dessa forma, a qualidade desse tipo de ensino fica fragilizada e a instrução popular parecia desnecessária e sem função relevante, apesar do discurso que valorizava sua extensão *a todos os cidadãos do Império*. Neste quadro, cabe à função supervisora, com características de inspeção, acompanhamento e controle, buscar mecanismos para solucionar algumas das deficiências do ensino, como a própria escassez de professores.

As questões da educação no Brasil, assim como nos demais países, estiveram historicamente sempre vinculadas às condições sócio-econômicas e políticas vigentes em cada momento histórico. Assim, as origens da supervisão educacional no Brasil também são influenciadas pelos encaminhamentos dados às questões sócio-econômicas e políticas brasileiras no cenário nacional e internacional.

Segundo Lima (2005), até 1875, a supervisão esteve voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes. A Constituição de 1891 reafirmou a descentralização do ensino e manteve como responsabilidade específica dos estados manter e legislar sobre a instrução pública elementar (XAVIER, 1994, p.105). Com a descentralização, acentuou-se ainda mais a precariedade da escola primária. A região Sudeste, com melhores condições sociais e financeiras, possuía recursos públicos, o mesmo não acontecendo com outras regiões do país. Dessa forma, as regiões menos favorecidas economicamente não conseguem diminuir o número de analfabetos.

O Estado de São Paulo, no início da República (1890-1893), assume uma posição de destaque e de modelo, em relação às demais unidades federadas, após remodelar o seu ensino. Segundo Haidar & Tanuri (1998, p.79-80), a grande repercussão nas demais unidades federadas *se dá devido ao ensino primário e à formação de seu magistério, principalmente pela criação dos 'grupos escolares', dotados de ensino graduado e classes constituídas segundo o nível de adiantamento dos alunos.*

Nessa época, as atribuições burocráticas do inspetor, que se davam em função do cumprimento da rotina e do controle, sobrepunham-se às técnico-pedagógicas, que deveriam ser de orientação aos professores. O inspetor assumia a fiscalização burocrática, com prejuízo da função pedagógica e conseqüentemente da qualidade do ensino (SAVIANI, 2002, p.24).

Conforme Reis Filho (1995, p.125), com a remodelação do ensino no Estado de São Paulo, houve a necessidade de instituírem-se alguns órgãos e cargos como: Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instituição Pública e os Inspectores de Distritos. Em 1896 e 1897, através das leis nº 430 e nº 520, respectivamente, extinguem-se esses órgãos e cargos e dessa forma o acompanhamento que era realizado pelo inspetor é suprimido das escolas estaduais. Segundo esse autor, *volta-se à prática anterior à reforma*, a fiscalização passa a ser exercida por *delegados ou representantes das municipalidades (ibidem, p. 128)*. No Estado, a responsabilidade do ensino fica por conta de um inspetor geral e alguns inspetores que o auxiliavam.

Desde o final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino (LIMA, 2005, p.70). A supervisão visando à eficiência do ensino volta-se para atuar com medidas que objetivavam aprendizagem dos alunos, assim, Niles & Lovell dizem que a proposta era de transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar (*apud* LIMA, 2005, p.70).

Esse profissional educacional, o supervisor, surge no Brasil como “técnico em escolarização” no final dos anos 20, quando da substituição do Conselho Superior do Ensino, através do Decreto Federal nº 16.782-A, de 1925, pelo Departamento Nacional de Ensino (SAVIANI, 2002, p.25). Essa substituição fez surgirem medidas de forma a criar órgãos específicos de caráter técnico e deixar a cargo destes os assuntos de cunho educacional.

A partir de 1925, com a tendência de introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, ao supervisor é atribuído o papel de líder democrático (LIMA, 2005, p.70).

O “técnico em escolarização” é a nova categoria profissional da qual se origina o supervisor tal como o entendemos hoje; técnico-pedagógico, portanto, esse profissional, que deveria entender dos “problemas técnicos”, mais tarde será visto como especialista em educação, aquele que subsidia, dá apoio aos docentes (NAGLE *apud* SAVIANI, 2002, p. 26).

A separação das atribuições entre a “parte administrativa” e a “parte técnica”, no contexto da reforma pernambucana de 1928, redigida por Carneiro Leão, fez surgir uma nova função, diferente das de direção e inspeção, já existentes. Embora os estudos de Gorz (1989) se refiram ao trabalho de modo geral, e não especificamente ao trabalho na escola, podem ser aplicados ao trabalho pedagógico. O referido autor, ao abordar a divisão do trabalho como forma de dominação do capital, nos leva a concordar com SILVA JR (1993): os trabalhadores da ciência e da técnica já desenvolvem, *no interior de sua função técnico-científica, a função de reproduzir as condições e as formas de dominação do capital sobre o trabalho*. Mais adiante, o autor chega a concluir que *a definição de qualificações e competências é fruto da hegemonia ideológica orientada para a continuidade e a consolidação da divisão do trabalho existente (ibidem, p. 44)*.

Ao diretor cabia a parte administrativa. Em se tratando do inspetor, quando sua atuação se dava na esfera estadual, em nível de sistema, este assumia uma categoria

hierarquicamente superior ao do diretor; também com características de fiscalização. Porém, havia também o inspetor na esfera municipal, com exercício no interior das escolas, ligado e subordinado hierarquicamente à direção. A este inspetor cabia inspecionar e garantir a perfeita ordem na escola, através da fiscalização, da busca das falhas e da aplicação das punições junto aos professores, demais funcionários e alunos.

Entre a figura do diretor e do inspetor, surge a necessidade de um outro profissional, assumindo uma função diferenciada, que não seria de administrar e nem tão pouco de fiscalizar e punir. É neste contexto que surge a categoria supervisor.

(...) é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2002, p.26).

Através do Decreto-Lei 19.890 de dezoito de abril de 1931, a supervisão, pela primeira vez, *é concebida de forma bem diferente da que se vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização, para assumir o caráter de supervisão* (LIMA, 2005, p. 70).

Com as reformas de cunho escolanovista de Francisco Campos, através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa a implantação nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. (SAVIANI, 2002, p.28), que acabaram sendo denominadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. E é no interior dessas faculdades que surge o curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal. O aqui denominado “técnico em educação” é o pedagogo com cunho generalista, também formado nesses cursos.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto Lei 4.244, dizia em seu artigo 75 parágrafo 1º *A inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica*, aplicando-se, dessa forma, às atividades da inspeção (LIMA, 2005, p.70).

A inspeção, segundo Lima (2005), reaparece no cenário educacional brasileiro como fruto de alianças políticas entre Brasil e Estados Unidos, na década de 1950, com

denominação de supervisão escolar, através de uma política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. A concepção de educação trazia em seu bojo a *alavanca da transformação social* (*ibidem*, p.71).

Silva Jr (1984, p.50), através da localização histórica da supervisão em São Paulo, refere-se aos cursos de férias e de atualização pedagógica que foram oferecidos aos professores e diretores pelo Serviço de Expansão Cultural, no final dos anos 50 e início dos anos 60, atribuindo a eles a tentativa de inovação. Para atuar e conduzir nesses cursos, foram chamados os professores com estágio no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE³. Assim, disseminaram as concepções do programa oriundo dos Estados Unidos. Mais uma vez, o modelo para a supervisão e ensino no Brasil veio de fora, devendo ser adequado à realidade brasileira; no caso em questão, ao Estado de São Paulo.

O PABAE visava qualificar os profissionais da educação através da difusão de novas idéias, de novas técnicas de ensino para suprir os problemas do ensino primário. Foram realizados “treinamentos de treinadores de professores primários”, segundo modelo de educação americano, que enfatizava os meios, os métodos e técnicas de ensino (RANGEL, 2005, p.71).

O treinamento aqui visava o balizamento geral do Programa como forma de solucionar os problemas do ensino e como disseminador da ideologia capitalista, que estava incutida nos diferentes materiais didáticos e nas obras literárias que subsidiavam esses professores.

O modelo capitalista estava em plena ascensão, o Brasil vivia um momento histórico. A política de Juscelino Kubitschek valorizava o crescimento, o capital. Essa maneira de organização da sociedade, segundo Duarte,

opera a universalização das relações entre os homens, por meio da transformação do valor de troca e, conseqüentemente, do dinheiro (...)

³ “Apoiado em acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos, o Ministério de Educação e Cultura solicitou, em 11 de abril de 1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. Em 22 de junho de 1956, foi autorizado o planejamento do programa e assinado acordo com a Universidade de Indiana para a realização de cursos para brasileiros que viriam a atuar naquele programa. Em 15 de janeiro de 1957, o Diário Oficial publicou portaria do ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, atribuindo ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a execução do programa. [...] O PABAE iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram; então, o PABAE passou a ser dirigido por Lyra Paixão. Em 6 de maio de 1965, o PABAE transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro” (PAIVA & PAIXÃO, 2002, pp.37-38).

a própria atividade de trabalho deixa de ser importante por suas características particulares e passa a ser avaliada somente pelo quanto de trabalho objetivado ela produz, isto é, o quanto de dinheiro ela produz, pois o dinheiro é trabalho objetivado e quantificado (DUARTE, 2004, p.149)

Silva Jr (1984), em relação a esse tipo de atualização pedagógica oferecida através da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e pelo Serviço de Expansão Cultural, afirma:

(...) Importa destacar aqui a atitude reverencial que a sua simples existência despertava em muitos educadores brasileiros da época e a condição de autoridade incontestada que era automaticamente conferida aos seus mentores. Como corolário da situação, textos e documentos originários do PABAE eram tidos, para todos os efeitos, como material de primeira ordem e fonte obrigatória de atualização e aperfeiçoamento profissional (*ibidem*, p.50).

O momento histórico, segundo Paiva & Paixão (1997, p.40), *marcava a desqualificação e parcelização do trabalho docente* e, sob a orientação do PABAE, a atuação dos supervisores volta-se para a redefinição dos currículos, tendo como espaço privilegiado os órgãos centrais do Sistema de Ensino.

Garcia refere-se ao Departamento de Supervisão e Currículos criado pelo PABAE como aquele que

acabou conferindo a essas áreas um espaço acadêmico e científico próprio, como áreas de conhecimento, que elas não tinham nem nos cursos de Pedagogia da época e que só passaram a ter em 1969, com a reformulação dos cursos de Pedagogia (GARCIA *apud* PAIVA & PAIXÃO, 2002, p.41).

As influências do PABAE na educação brasileira, segundo Tavares (*apud* RANGEL, 2005, p.73), se dão a fim de inculcar *a ideologia democrática, junto às gerações jovens, e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos*.

No campo educacional, não diferentemente do que ocorria na economia e na política, a influência norte-americana promove a disseminação da ideologia capitalista, que visava tirar vantagens favorecendo os donos do capital e do poder, em detrimento ao proletariado que apenas tinha que acatar as decisões em nome do bem estar de toda sociedade. A supervisão, nessa época, buscou o modelo da eficiência e da eficácia como

forma de padronizar a educação nacional visando sempre o desenvolvimento e geração do lucro para os capitalistas.

Nogueira (2000, p. 39) atribui ao contexto histórico brasileiro o papel assumido pelas diferentes instituições educacionais ao pedagogo – Supervisor Educacional –, devido à forma conservadora de formação dada a este profissional.

Ao referir-se à supervisão no contexto da Reforma Universitária, no Curso de Pedagogia, através da Lei nº. 5.540/68, Nogueira (2000) diz que:

a reforma do Curso Superior através da Lei nº5.540/68 ao instituir, dentre outras habilitações, a de Supervisor Escolar, na graduação, consolidou a presença da supervisão no contexto educacional brasileiro, ampliou seu campo de atuação para todo o ensino de 1º e 2º grau e, pelo Currículo proposto – obrigatório –, garantiu a continuidade da formação tecnicista da educação, mais conforme ao modelo econômico vigente.

Melo (2006) faz destaque ao parecer 252/69, que dentro do espírito da Reforma Universitária de 68,

Instituiu as habilitações nos currículos dos cursos de Pedagogia, no campo da administração, supervisão e orientação, as quais receberam profundas críticas da academia e do movimento organizado de “educadores”, a partir, especialmente, da década de 80 (MELO, 2006, p.255).

A reformulação dos cursos de Pedagogia, em 1969, com uma visão tecnocrática, em lugar de formar o “técnico em educação”, com várias incumbências, porém sem nenhuma função definida, cria as habilitações⁴ no curso de Pedagogia com a finalidade de profissionalizar a supervisão. Os cursos de Pedagogia se reestruturavam para formar especialistas, supervisor educacional, orientador educacional, administrador, inspetor entre outros.

Com a reestruturação do Curso de Pedagogia e o surgimento da especialização em Supervisão Escolar, houve choque com as expectativas estabelecidas por conta do *Conjunto das Habilitações; a habilitação em Inspeção Escolar ainda vigorava, porém a nova habilitação, a Supervisão, aparecia ao lado da função que, presumivelmente, deveria substituir* (SILVA JR., 1984, p. 63). O autor prossegue abordando o esvaziamento na Habilitação de Inspeção, que não tinha mais como se sustentar, e assim

⁴O curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, através de uma formação diversificada após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, formava o especialista numa função específica da ação educativa como o administrador, orientador educacional e o supervisor.

destaca:

(...) no quadro da reforma que se estabeleceria, o conteúdo presumível da Habilitação em Supervisão oscilava diante de duas direções possíveis: orientação para o ensino ou análise de problemas organizacionais. Certamente essa dificuldade em se definir um esquema básico para a formação dos supervisores tem muito a ver com sua inconsistência teórica e com as oscilações que envolvem sua prática (*ibidem*, p.63-64).

O Supervisor Educacional, desde a sua origem e ainda hoje, tem se dedicado ao controle, à inspeção a serviço do sistema, muito mais do que às questões pedagógicas com caráter de orientação, apoio e formação aos professores. A própria formação dada a este profissional, segundo Nogueira (2000, p.40), tem sido e é conservadora, e apesar da tentativa de inovação, modernização da ação supervisora nas aproximações da supervisão junto às escolas e aos professores, aquele continua a atuar como inspetor.

Nas décadas de 60 e 70, a Supervisão era vista como especialidade pedagógica e o especialista supervisor tinha como atividade, segundo Rangel (2002), *garantir a efetividade – eficiência dos meios e a eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico da e na escola*. Nesse momento, o supervisor era o elemento “salvador da pátria”, aquele que não deixaria a escola sair da “direção ao sucesso”.

Quando são dadas aos supervisores incumbências para exercer, nas diferentes unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria, exige-se do supervisor a sua formação em nível superior (LIMA, 2005, p.73).

Como especialista, o supervisor tinha que ter um perfil de equilíbrio, liderança, autoridade, de domínio dos conhecimentos técnicos e de bom relacionamento com o quadro de pessoal. Com todos esses predicativos, o supervisor tinha que garantir o controle da qualidade de ensino.

Essas habilitações nos cursos de Pedagogia visavam garantir a eficiência e produtividade do processo educativo, numa abordagem chamada por Saviani (1986, p.18) de tecnicista. Com a fragmentação do trabalho, com cada profissional/técnico cuidando de sua área de atuação, esperava-se uma maior eficiência na ação educativa e melhores resultados na aprendizagem.

O país sofre grandes transformações no início dos anos 60, a educação também é acometida de significativas transformações. A política do governo pós-64 torna a educação assunto de interesse econômico e de segurança nacional (LIMA, 2005, p.73).

A supervisão, nesta época, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, assumiu o controle da qualidade de ensino, assim como ficou responsável por criar condições que promovessem a melhoria dessa qualidade, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor a formação em nível superior (*ibidem*, p.73).

O Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, através da Lei Complementar (LC) nº 114, de 13 de novembro de 1974, também estabeleceu a criação do cargo de Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador de áreas do currículo pleno para atuação ao nível de unidade escolar. Os especialistas em educação tinham como missão o aprimoramento das atividades educativas. Como serviço especializado, visava à melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Da designação do Professor-Coordenador e Coordenador-Pedagógico trata o parágrafo único do Artigo 12 da LC 114/74, com os seguintes critérios:

Professor que tenha:

1. Curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;
2. preferencialmente, habilitados (sic) em Supervisão Escolar;
3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

As medidas adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde a promulgação da Lei 5.692/71, visavam criar condições para a sua implantação e implementação. Assim, em 1976, a SEE adequou o sistema escolar às exigências da Lei de Diretrizes e Bases através de medidas de ordem administrativa e pedagógica (FAUSTINI, 1981, p.99).

Segundo Lewy (*apud* FAUSTINI, 1981), com novas diretrizes pedagógicas para serem implantadas, houve a necessidade de mudanças, principalmente por se tratar do Estado de São Paulo com um sistema escolar tão grande. Dentre as mudanças, foi preciso:

ajustar o treinamento dos professores aos novos currículos e programas, (...) obter apoio e cooperação da equipe de supervisão. Sem esta cooperação, dificilmente se pode esperar sucesso na implementação do programa (p.99)

Com a reestruturação da Secretaria da Educação, por meio do Decreto 7510/76, foi prevista a função de supervisão de ensino de sistema, para atuar junto às escolas, numa cadeia solidária, que se poderia chamar de “Sistema de Supervisão do Estado de

São Paulo” (Apase⁵, 2006, p.2). Sob essa medida, parece existir a crença, apontada por Silva Jr (1993, p.59), na existência de um saber técnico especializado, cuja posse e domínio se constituem em requisitos prévios para o exercício da direção de escola, bem como da supervisão, uma vez que o Estado de São Paulo é o único a realizar concursos públicos para o acesso à função de diretor e supervisor.

Dessa forma, a Secretaria Estadual de Educação assume a importância da supervisão, então vincula a ela o sucesso na implantação das novas diretrizes pedagógicas no estado. A supervisão em nível de sistema, nesta época, ofereceu assistência às escolas para que as mesmas obtivessem sucesso. De acordo com Faustini, o conceito de supervisão e da ação supervisora contidos no documento da reforma pressupunha:

um novo tipo de agentes de supervisão que é um profissional de educação altamente qualificado e que possui autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos das escolas. Por isso, esse tipo de agentes deve ser progressivamente incorporado ao sistema escolar (ibid., 1981, p.141).

Quanto à ambigüidade Inspetor e/ou Supervisor, o Conselho Estadual de Educação ficou responsável por emitir um parecer. Decorridos cinco anos da implantação dos primeiros cursos de Habilitação, após análise por uma Comissão, decidiu-se considerar igualmente capacitados ao cargo de Supervisor Escolar os habilitados em Supervisão e também os habilitados em Inspeção Escolar, através do Parecer CEE nº 435/75 e Deliberação CEE nº 1/75 (SILVA JR., 1984, p.64).

O cargo de Supervisor de Ensino, integrado à classe de Especialista de Educação, no Estado de São Paulo, é instituído pelo do Estatuto do Magistério através da Lei Complementar nº 201/78, com o intuito de dar cumprimento à prescrição da Lei 5.692/71 no que se refere à “regulamentação ou complementação” de alguns dos seus dispositivos (FAUSTINI, 1981, p.20).

Os Especialistas em Educação são frutos de processos dinâmicos que acompanham a própria evolução do conceito de educação, sendo assim, a transição da inspeção para a supervisão é vista por Faustini da seguinte forma:

De um primeiro sentido de inspeção e fiscalização, mais voltado para o controle dos aspectos burocráticos da escola, as tarefas e as atividades de supervisão foram se revestindo, aos poucos, de uma

⁵ APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo

feição mais técnica, mais voltada para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, e para as condições necessárias ao trabalho pedagógico. A fim de garantir a consecução dos objetivos educacionais propostos pela escola, são estabelecidos certos princípios gerais, dos quais decorre uma linha de ação que deve se adequar a uma realidade, com interesses e necessidades específicas (ibid., 1981, p.20-21).

Em 1979, no II Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Curitiba, Saviani (2002) defendeu a tese de que *a função supervisora é uma função precipuamente política e não principalmente técnica* (p.32), ou seja, mesmo quando o supervisor parece cumprir atribuições puramente técnicas, ele também está cumprindo um papel político nas ações educativas.

Já Falcão Filho (1994), ao tratar das três dimensões da ação supervisora, refere-se à dimensão do trabalho do supervisor sendo política quando elege e privilegia valores e objetivos que fundamentam as ações de reflexão, orientação, coordenação, acompanhamento e articulação da comunidade escolar, para mudanças no processo ensino-aprendizagem, na escola e na sociedade.

A partir dos anos 80, a própria noção de especialista como restrita a administradores, supervisores e orientadores vai sendo questionada. De acordo com Rangel:

No caso do especialista em educação, é interessante observar que a condição não se aplica, apenas, a quem exerce funções como a de administração, orientação educacional ou supervisão. Na verdade, são também “especialistas” (no sentido de quem domina, especificamente, uma determinada área de conhecimento e trabalho) os professores de modo geral, no âmbito de seus conteúdos específicos. (RANGEL, 2002, p.151).

Rangel (2002) ressalta ainda que, nesta mesma década, sonhou-se com o fim da supervisão escolar baseada na concepção funcionalista⁶. Em outras palavras:

(...) o sonho é o espaço do inconsciente no qual se radicalizam, mergulham-se nas suas raízes, as concepções, imagens, expectativas. e nesse sonho dos anos 80 esperava-se ‘extirpar’, extinguir, da formação a ação, a existência do supervisor.

⁶ A formação baseada na concepção funcionalista da supervisão tem, entre outros indicadores: a) a ênfase no processo de “como fazer”, ou seja, nos meios, sem a percepção dos fins, de quem está a serviço; b) o controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a “qualidade do ensino”; c) a inculcação e a defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros, tais como: livros didáticos, métodos e técnicas de ensino (MEDEIROS *apud* LIMA, 2005, p.77).

Como ‘especialista’, este supervisor estaria usando a técnica sem contexto, num tipo de setorização que divide, desagrega, enfraquece a escola no seu interior e na relação com o seu entorno, com a conjuntura que a cerca, submetendo-a às ‘regras’ de interesses da política socioeconômica (*ibidem*, p.71).

Em alguns casos, como no Estado do Rio de Janeiro, isto chega a acontecer. Os supervisores são excluídos dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro é reformulado retirando-se a formação do supervisor, que passa a ser oferecida como especialização, na dependência de haver candidatos interessados nesse nível de ensino complementar.

O que estava posto em questão, neste contexto, era a própria noção da especialidade, a necessidade ou não de haver um profissional qualificado, especificamente habilitado para desenvolver a função de supervisor.

No entanto, a ausência de um especialista atuando nas escolas foi sentida, segundo Rangel (2002), em pesquisa realizada nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro que constata que o lugar, antes destinado ao especialista, vinha sendo ocupado “precariedade” por um professor, *aparecendo um sentimento explícito de falta do profissional especificamente habilitado para a função*(p.73).

Libâneo (2006) mostra em que base se ancorou a tese para acabar com a desigualdade na escola, transformando todos os profissionais em professores. Ele argumenta que a divisão técnica do trabalho fragmentou o trabalho pedagógico, isto é, as tarefas estavam divididas entre os especialistas, os que pensavam e controlavam e os professores que executavam, *instaurando a desigualdade na escola e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores* (p.229).

O movimento iniciado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) acabou se refletindo em nova alteração em nível nacional, no Curso de Pedagogia. Com o fim das especializações, o curso de Pedagogia é transformado, nos dizeres de Libâneo (2006), em curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino fundamental e hoje, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), ampliado para a formação de professores para a Educação Infantil (*ibidem*, p. 229).

Libâneo nos adverte de que uma das conseqüências das mudanças curriculares foi

a supressão, na rede de escolas, da exigência de formação profissional específica para os cargos de diretor e coordenador pedagógico. Muito

provavelmente, boa parte da queda da qualidade de ensino pode ser atribuída ao rebaixamento das exigências de formação específica. Com efeito, a eliminação em muitos lugares, nos meados dos anos 1980, das habilitações, levou os sistemas de ensino à desregulamentação da exigência de formação específica aos ocupantes desse cargo. (...) Com a eliminação das habilitações, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar coordenadores pedagogos, prejudicando a coordenação do currículo e do ensino e o atendimento pedagógico-didático aos professores (LIBÁNEO, 2006, p.235).

A partir dos anos 90, inicia-se um processo de ressignificação da ação supervisora, reconhece-se que a supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação de “tecnicismo”, apontada, então, novamente como instrumento necessário para as mudanças nas escolas (LIMA, 2005, p.77).

Desta forma, a função supervisora, *contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores (ibidem, p.77-78).*

Procurou-se apresentar uma supervisão sem o cunho autoritário, enfatizando-se mais o caráter pedagógico de sua atividade. Inclusive, na tentativa de recuperar a função nos sistemas de ensino, a supervisão foi envolvida nos programas de formação do professor em serviço (ALONSO, 2002). A formação em serviço passa a se consolidar como demanda do trabalho dos supervisores, principalmente após a LDBEN 9394/96.

Embora a formação do professor venha sendo alvo de preocupação por parte de educadores, profissionais da educação, autoridades educacionais e pesquisadores, os modos de concebê-la estão ainda muito longe de serem consensuais.

Melo (1999), ao tratar da dimensão social da formação profissional, diz que *entender a formação na perspectiva social é entendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação.* E prossegue ainda dizendo que, ao tratar da formação, estamos tratando de

um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (p.47).

Carvalho e Simões (2002) trabalharam no levantamento e na categorização dos artigos elaborados sobre formação de professores; em um desses artigos, Silva e Davis tratam da produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino dizem que essa formação

assume duas modalidades: a habilitação acadêmica e a capacitação em serviço. Quanto à habilitação, permanece aberto, no Brasil, o debate sobre as instituições mais adequadas para habilitar os professores. Na literatura estrangeira, esse aspecto se encontra mais definido, desejando que instituições formadoras sejam de 3º grau, preferencialmente universidades. Quanto à capacitação em serviço, a literatura destaca a importância de ela ser efetivada na própria escola, enquanto que, na América Latina, os programas são concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica e envolvendo também educação a distância (SILVA e DAVIS apud CARVALHO e SIMÕES, 2002, p.292-293).

O conceito de formação, segundo Brzezinski & Garrido (2002), é polissêmico. Alin (ALIN *apud* BRZEZINSKI & GARRIDO, 2002) apresenta dois significados para o conceito de formação continuada, porém adverte que um deles é do saber e do saber fazer, que procura associar o conhecimento educacional com as práticas educativas; o outro se trata do desenvolvimento global do profissional que se forma – com ele redimensionam-se o saber, o saber fazer e saber ser, para privilegiar a preparação do professor que reflete sobre sua prática. Diante dos significados do conceito de formação contínua, as autoras, (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2002), assumem que

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objectivos traçados. É um saber agir em situação (p. 305).

Ao analisar os trabalhos com o tema Formação Continuada no GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998), Brzezinski e Garrido (2002, p.313) nos mostram que os trabalhos centram seus focos em análises que rejeitam a formação em serviço na condição de treinamentos⁷. As críticas a respeito dessa modalidade de capacitação são

⁷ Segundo Marin. (1995, p.13-20), o termo treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional. A autora

cada vez mais qualificadas e categóricas ao rejeitarem:

- a) os cursos de pequena duração, feitos de maneira intensiva e rápida, impostos, muitas vezes, por gestores de políticas que ficam a distância do solo da sala de aula e nela estiveram somente quando freqüentaram os bancos escolares como alunos;
- b) os treinamentos advindos de “pacotes encomendados” para “vender” materiais didáticos indispensáveis à operacionalização de certas concepções de educação e de ensino que estão “na moda”;
- c) os treinamentos de massa, feitos por meio da telemática sob o pretexto de capacitar o maior número de indivíduos, para melhor qualificar o desempenho da escola pública;
- d) as metodologias de formação em serviço que desvalorizam os saberes construídos na prática docente. Tais metodologias promovem a desarticulação entre os aspectos teóricos e os problemas concretos da realidade educacional;
- e) os seminários, encontros ou qualquer modalidade ou técnica de treinamento descontextualizada do projeto político-pedagógico da escola e que descarta o docente como mediador cognitivo do que se “aprende” no processo de educação continuada. (ibid., p.313).

Para Kramer (1990), a qualificação dos professores que já estão em serviço, nas escolas, é uma necessidade do momento presente, não deixando de enfatizar a necessidade da melhoria na qualidade nos cursos de formação inicial. São destacados pela autora dois tipos de formação que têm sido mais comuns na formação em serviço: os treinamentos por via de “efeito multiplicador” baseados no “efeito repasse” usando de intermediários (os especialistas que repassam o que também aprenderam em cursos aos professores), o que tem acarretado baixa compreensão da proposta, chegando até mesmo a causar aversão à inovação, e os encontros de vivência, os quais centram o seu referencial em aspectos socioafetivos, visando gerar, de maneira aligeirada, novas atitudes dos professores, para uma produção quase que imediata em sua sala de aula.

No Programa de Formação Continuada adotado pelo Estado de São Paulo através de sua Política Educacional, extensivo a todos os profissionais da rede estadual, encontramos marcas dessas distintas concepções. As ações do Programa, embora estejam descritas como sendo pautadas num modelo ação/reflexão/ação, articulando teoria e prática, desenvolvem-se tanto presencialmente como a distância. Nesse contexto, ao supervisor cabe repassar as orientações e também a formação que recebe, como efeito multiplicador, deste modo se dará a criação e manutenção de um canal de comunicação entre as escolas e seus educadores, bem como a transferência de informações, garantindo, assim, a implantação das políticas públicas na rede estadual.

condena o desenvolvimento de ações puramente mecânicas, embora em alguns casos haja compatibilidade entre o desenvolvimento de habilidades específicas e a educação continuada.

Segundo artigo intitulado “Sistema da Supervisão no contexto da Secretaria da Educação” publicado no jornal mensal do APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – setembro de 2006, a forma com que se dá o acesso do PCP (Professor Coordenador Pedagógico) à rede estadual é um dos fatores que tem contribuído para dificultar a ação supervisora enquanto interlocução SEE, supervisão e escola. O referido artigo diz:

o recurso humano imprescindível para a atividade da supervisão na unidade escolar, na maior parte das vezes, não está disponível para ser o interlocutor da supervisão porque está constantemente em desvio de função, ou é mal preparado e não consegue desenvolver um bom trabalho, ou é constantemente substituído, pois muitas vezes não consegue o necessário vínculo para continuar na função, porque não tem aulas atribuídas, impedindo um trabalho sistemático na escola (APASE – eleições, setembro de 2006 , p.2).

Para Mate (2005, p.18), o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) ou professor-coordenador, como também é denominado esse profissional, não tem definida sua função, *cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades.*

A criação novamente do cargo para Coordenador Pedagógico é apontada pelo APASE com *vistas à constituição de uma equipe estável de gestão da escola pública (ibidem, p. 2)*. Uma vez que o elo pedagógico da interlocução do supervisor nas escolas se dá principalmente através do professor-coordenador, a parceria desses profissionais é de extrema relevância para que, em conjunto, supervisores, professores e coordenadores estejam elaborando conhecimento sobre os modos de ensinar, aprender e sobre si mesmos em um processo contínuo de formação.

As discussões sobre as atribuições e sobre o papel do supervisor tiveram reflexos também nas discussões sobre a sua própria formação. Quanto à formação dos supervisores, chegou-se a definir que ela deveria estar voltada às necessidades educacionais, o que, segundo Silva, significa:

pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos professores ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva (SILVA, 2002, p. 99).

Em texto publicado no *site* do APASE, o perfil do Supervisor de Ensino do

Estado de São Paulo defendido por este sindicato é aquele que tem como formação *Licenciatura plena em curso de Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação, nos termos da lei* (PRIMIANO, 2002, p.4). A formação dos profissionais que exercem a função de supervisão tem sido defendida pelo sindicato dos supervisores sob dois aspectos: 1) formação continuada dos supervisores e 2) definição de um referencial para essa formação, consubstanciado num Perfil de Supervisor (*ibidem*, p. 2).

Ainda quanto à formação de supervisores, Muramoto (2002, p.6) defende que *a supervisão não é uma profissão à parte, mas uma especialização dentro do magistério*. Como especialização, o exercício da função da supervisão faz parte do desenvolvimento profissional do professor.

Alternadamente, se coloca em prova a necessidade de haver ou não, nos cursos de Pedagogia, a formação de um especialista que ora está na graduação, ora na especialização.

Quanto à formação do supervisor, seja ela na graduação, como complementação ou especialização, Silva (2002) afirma não haver autores com “obras consagradas”, com vasta bibliografia nesta área, diferentemente de outras áreas que podem contar com “o saber historicamente acumulado” para subsidiar teoricamente essa formação. O que encontramos são saberes acumulados os quais estão “comprometidos com os valores e interesses” que por sua vez são predominantes na sociedade em que se originaram. Dessa forma, há um movimento de embate que deixa o supervisor sujeito às decisões políticas, vulnerável às decisões em instâncias maiores, cabendo a ele a implementação dessas. Resta, então, ao supervisor, realizar releituras das ações desempenhadas, com a finalidade de torná-las instrumentos de transformação para uma educação pública que realmente seja democrática e de qualidade.

No Estado de São Paulo, os questionamentos sobre a atuação do supervisor no Sistema datam dos anos 90, porém as condições de trabalho do supervisor ficam na dependência da estrutura oferecida pela própria Secretaria da Educação, que desde 1995, quando se iniciaram as mudanças, com sucessivas modificações no Decreto 7510/76, reorganizou-se, sem, no entanto, melhorar as condições de trabalho.

Ao longo da história, vimos a passagem do inspetor assumindo o caráter de fiscal, voltado para o controle, alternando com tarefas e atividades de supervisão com características mais específicas de um especialista em educação que se empenha no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, portanto voltado para o trabalho pedagógico e também político. O supervisor como implementador de políticas

públicas ficou e ainda fica a mercê do sistema que, de acordo com as suas necessidades, faz deste profissional um agente de maior ou menor relevância no sistema educacional.

A supervisão existente na rede municipal de Piracicaba não é diferente dos modelos encontrados ao longo da história da supervisão no Brasil. Como um retorno ao passado, a rede municipal, ao longo dos vinte e nove anos de existência aqui pesquisada, depara-se com alternâncias nas tarefas do supervisor que por vezes assumem o caráter de inspeção e, outras, voltadas ao pedagógico e à melhoria da qualidade de ensino.

Podemos dizer que a situação encontrada hoje pelo supervisor do Ensino fundamental na rede municipal, que está em vigência pelo curto período de 1998 a 2007, também é alternada, assumindo posturas de inspeção e de controle, assim como assumindo a parceria pedagógica com o professor-coordenador e os professores das unidades em que atuam, exercendo também, dentre as inúmeras funções, a de supervisor administrativo, supervisionando e dando assistência às escolas nessa área.

Assumo aqui a supervisão em nível de sistema, com dimensão política e atuação pedagógica, e concordo com Muramoto quando diz que:

Para a constituição e funcionamento dessa “rede” de escolas, exercendo este movimento dialético de afirmar o particular referindo-o ao geral, aos interesses e finalidades universais, é que se apresenta como necessário o serviço de coordenação/supervisão do conjunto das escolas numa dada área político-social. É o que chamamos supervisão de sistema e que trabalha no nível interescolar para interferir no nível intra-escolar, dando unidade ao sistema e respeitando a diversidade local/regional.

O profissional que reúne condições para prestar esse serviço de supervisão é um professor que também já exerceu a coordenação/direção, em nível de unidade escolar (MURAMOTO, 2002, p.6).

A função supervisora, nos últimos anos, tem se inserido nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo ações com a finalidade de coordenar processos pelos estudos e atualização das práticas coletivas dos professores. Ao concluir seu artigo, Lima (2005) atribui ao supervisor uma perspectiva baseada na *participação*, na *cooperação*, na *integração* e na *flexibilidade* (*ibidem*, p. 78 – Grifos da autora).

Assumo aqui, em concordância com a posição de Lima (2005), que é cada vez maior a necessidade da parceria nas escolas entre o supervisor, professor-coordenador e professores, com posições de interlocução definidas e garantidas na escola.

III -INTERLOCUÇÃO TEÓRICA E O MODO DE PESQUISAR

A escolha do referencial orientando a pesquisa

Esta pesquisa trata da supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Piracicaba, com o objetivo de investigar o seu papel, as possibilidades e os limites de sua atuação na formação continuada de professores – a partir de meu próprio percurso e experiência como educadora e supervisora desta Rede.

Bakhtin, com sua visão de mundo pluralista, polissêmica e polifônica, oferece caminhos interessantes para pensar e analisar possibilidades e limites de atuação da supervisão na formação continuada de professores no percurso histórico-cultural de constituição de seu papel. Porém, vale dizer que a dimensão histórica, neste caso, não está voltada para os estudos referentes ao passado da supervisão, e sim os transcende, já que, para representar um percurso, devemos englobar *o presente, as condições passadas e aquilo que se projeta para o futuro* (GÓES, 2003, p.13). O foco pode ser colocado na linguagem, tanto dos discursos que circulam nas diferentes instâncias educacionais sobre o lugar e o fazer do supervisor, quanto daquela (linguagem) que tece e significa os encontros entre professoras, coordenadoras, diretoras e supervisoras.

Diante da concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, que de um ponto de vista histórico, cultural e social, inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos serão tomados para efeito de compreensão e análise. Assim, baseada na teoria enunciativo-discursiva da linguagem, minha pesquisa focará as significações que os sujeitos envolvidos nos processos formativos vão produzindo em sua/nossa *práxis*, bem como aquelas que se produzem no movimento de construção histórica da supervisão no município de Piracicaba.

Na concepção bakhtiniana de linguagem, a interação verbal é parte da tensa rede das interações sócio-históricas, materializadas em enunciações singulares. Jobim e Souza (2003, p.99), lembrando que Bakhtin aponta a incompatibilidade do que ele denomina “objetivismo abstrato” “com uma abordagem histórica e viva da língua”, afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. **A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua** (ibid., p.123) (grifo meu)

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. **A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais** (id. ibid., p.41) (grifo meu).

Na concepção bakhtiniana de linguagem, marcada pela noção de dialogia, estão os sujeitos na “arena de luta”. A interação se estabelece através dos dizeres de cada interlocutor, que delinearão a forma do discurso.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (BAKHTIN, 2004, p.114).

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, desde seu interior, a estrutura da enunciação (ibid, p.113).

A dialogia que funda a concepção bakhtiniana de linguagem não remete ao resultado de turnos, em uma conversa, entre sujeitos. Esta é a própria arena em que está o sujeito sócio-histórico que se orienta sempre pelo e para o outro. É por isso que, para Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte** (ibid., p. 113, destaque do autor).

Segundo Jobim e Souza (2003, p.103), para Bakhtin, que se opõe ao modo de conhecimento monológico, *a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente.*

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa, numa discussão acerca de

qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural) **A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal e impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado.** O enunciado está voltado não só para o discurso do outro acerca desse objeto [...] **o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal** e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (ibid., p. 319-320). (grifo meu)

As interlocuções enunciativas discursivas se dão sempre de um autor para um destinatário. Este pode ser um indivíduo, um grupo ou ainda o próprio autor. As enunciações se darão para determinados destinatários que se constituem de suas relações humanas, nas esferas da vida e que em certas instâncias serão hierarquizadas imprimindo relações de poder. Bakhtin retrata a constituição do enunciado como:

o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para um destinatário*. Diferente das unidades significantes da língua – palavra e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (...) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma **área especializada da comunicação cultural**, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, **dos partidários**, dos adversários e inimigos, **dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores**, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, *o outro* não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções de destinatários se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado (BAKHTIN, 2000, 320-321) (grifos do autor e negritos meus)

Amorim (2001), esclarece que a produção de alteridade e de sua inteligibilidade diferencia-se de acordo com o *lugar* que ocupamos e que, sendo assim:

Uma intervenção pedagógica não dispõe os lugares e as relações de alteridade do mesmo modo que o faz a clínica. E assim por diante. Mas em todos os casos, uma ou mais relações de alteridade estão em jogo. (...) alteridade numa diferença de classe, para o sociólogo; alteridade numa diferença de lugar enunciativo, na situação clínica. (...) todas essas diferenças e em outras tantas, como é o caso da pedagogia onde, muitas vezes acrescenta-se a diferença de gerações. Podemos também pensar naquela situação em que o pesquisador não se diferencia em nada de seu sujeito de pesquisa (por pertencer à mesma classe social, ou à mesma geração, etc.), mas, de todo modo, a

diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito um *outro* (...) O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (AMORIM, 2001, p.30-31).

Dependendo dos lugares sociais, dos contextos ocupados pelos sujeitos, as significações das palavras são diferentes e inúmeros sentidos se produzem. Nessa produção de sentidos, que ocorre nas condições concretas de enunciação, está implicada também a disputa pelo poder da palavra. Assim,

os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir das quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não (FONTANA, 2003, p.26).

Retomando meu dizer, a arena é de batalha, portanto não se pode pensar que a dialogia está para a harmonia mais do que para o confronto de sujeitos. É por isso que Bakhtin afirma que *cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória* (Bakhtin, 2004, p.66).

Dessa forma, que não se interprete dialogia como consenso ou concórdia; nem se traduza o *outro* pelo *semelhante* ou o *próximo*.

A palavra, passando como elemento concreto de feitura ideológica, resulta em um processo de interação. E é nesse processo que a palavra exterior implica um processo de confronto entre locutor e interlocutor. A palavra que, como mencionei, comporta duas faces, que procede de alguém e a alguém se dirige, implica, ainda, os diferentes lugares ocupados pelos interlocutores.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p.113).

Na dinâmica de enunciados se faz a dialogia, num processo em que enunciamos através de todos enunciados outros que nos constituíram. *A palavra revela-se sempre múltipla e inter-individual. Na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o*

contexto dos enunciados que produzem (FONTANA, 2003, p.25. Grifos do autor).

Além disso, na perspectiva bakhtiniana, a situação extra verbal não é mais vista como margem ou moldura para o enunciado, mas antes como elemento intrínseco, inerente a ele:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000, p.279).

Os atos de linguagem precisam ser situados para ser compreendidos. É preciso situar os sujeitos da interlocução, porque todo enunciado liga-se a outros *pela identidade da esfera de comunicação discursiva*. (BAKHTIN, 2000, p.297).

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação verbal, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (ibid., p.297).

Para poder responder sobre “O papel do supervisor escolar do município de Piracicaba/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação de professores”, tive de buscar o aporte teórico com base histórico-cultural que se encontra no dizer de Bakhtin, pois pesquisar sobre uma instância hierárquica é pesquisar as relações interpessoais que esta marca, nas quais os sujeitos participam em um processo interlocutivo e dele/nele produzem história.

A trajetória da pesquisa pode ser vista no tópico abaixo:

O RUMO DO TRABALHO

Para tentar responder à minha questão sobre o papel da supervisão na formação continuada, as possibilidades e os limites encontrados por esse profissional, optei por trabalhar com duas instâncias aqui denominadas de cenários, a saber: um, de reconstituição da trajetória histórica da supervisão no Município de Piracicaba; outro, de análise de uma instância de atuação do supervisor junto a grupos de educadores da rede em processo de formação continuada.

O primeiro cenário

Para a reconstituição histórica da supervisão no Município de Piracicaba no período de 1977 a 2004, utilizei-me de diferentes fontes, como legislação, documentos oficiais e pesquisas de outros autores na área da Educação na própria Rede; busquei o apoio bibliográfico em trabalhos de pesquisa já realizados sobre a rede de Piracicaba, tendo outros objetos de pesquisa, entrevistas informais com participantes da história, tomando como fio condutor para essa reconstituição a minha própria trajetória de educadora e supervisora na Rede Municipal nesses vinte e dois anos.

Ao narrar, fui realizando análises e busquei, através de aporte teórico, compreender e ao mesmo tempo justificar a posição assumida diante da narrativa. Tive como objetivo dar visibilidade à história, bem como mostrar como foi sendo tecida essa “Rede”, possibilitando assim, através do demarcador tempo, dentro de uma ordem cronológica, apresentar as várias inserções e tentativas de se firmar a supervisão enquanto função e, acima de tudo, o reconhecimento como profissional qualificado da educação.

Bakhtin (2000) nos diz que:

(...) a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, **pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade**. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de um

contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstância de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual (ibid., p.313) (itálico do autor e destaques em negrito meus).

Como já enunciei anteriormente, não estou produzindo uma narrativa “alheia”, construída por outro sujeito. Na medida em que a narrativa foi sendo construída, o narrador vai rememorando, re-vivendo, e as marcas deixadas também afloram, colocando em risco o embricamento narrador/pesquisador como sujeito participante em que os sentimentos e as marcas do já vivido podem sobrepor o pesquisador, daí a importância de me distanciar e olhar sob novas lentes oriundas da perspectiva assumida na pesquisa.

Neste caso, segundo Toscano (2005, p.17), *o rememorador, o narrador daquilo que foi rememorado, e o comentador do registro coincidem, sobrepõem-se*. O autor continua nos dizendo que:

Nos três papéis – **rememorador, narrador e comentador** – vi-me às voltas com a busca e a recolha dos fragmentos, com sua seleção e organização. Como rememorador, busquei, selecionei e organizei lembranças; como narrador, (...) [narrei] os fragmentos lembrados e, como comentador, debrucei-me sobre o narrado. E tudo isso foi feito a partir de hoje, **de um outro lugar social ocupado com seu imaginário e ideário** (ibid., p. 17) (grifo meu)

Conforme Bosi (2004, p.36) nos aponta: *começa-se atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações*. Foi dessa forma que passei a estabelecer relações entre o presente e o passado.

Assim, ao assumir a narrativa, busquei contar com o olhar apreciativo e outras supervisoras com quem por mais tempo atuei na docência e na supervisão, solicitando-lhes em leitura individual da narrativa que trata das histórias vividas por nós. A contribuição de cada uma delas foi fundamental para a realização deste trabalho.

Nesta construção da trajetória histórica, assumi como foco as mudanças ocorridas na Supervisão ao longo do tempo em relação: a) com os governos, b) com as políticas públicas, c) com a maneira de ver/tratar a formação dos profissionais e d) com os educadores.

Segundo cenário

A instância de formação “Núcleo de estudos e formação na área de Matemática” é o cenário em que a supervisora e também pesquisadora transita e busca, através da análise das interações discursivas, explicitar os momentos em que a supervisora, ocupante de uma posição hierárquica diferenciada das demais, representante do “poder” – SME, em outros momentos como professora/coordenadora desse grupo, busca as possibilidades e os limites de sua atuação na formação continuada dos profissionais da Rede.

Os encontros de três horas de duração aconteceram quinzenalmente, no segundo semestre de 2004, nas dependências da SME, local em que se reuniam professoras do Ensino Fundamental, em sua maioria, professoras da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma coordenadora, uma diretora e a supervisora-pesquisadora.

Esses encontros foram audiogravados, após muita audição e transcrição das falas inúmeras perguntas surgiam: Quais os sentidos que podem ser atribuídos a essas falas? Que percepções acerca dos diferentes lugares ocupados pelas participantes parecem revelar? E quanto às posições hierárquicas ocupadas pelo outro e até mesmo pelos sujeitos, como são significados esses lugares? Como identificar nos enunciados as posições ocupadas pelo sujeito que os enuncia e como este esteja vendo o seu interlocutor?

Esse momento exigiu o debruçar no texto de forma a recompor as situações dos enunciados. Nesse sentido, Fontana nos diz:

um enunciado significa em suas relações com a cadeia de enunciados (históricos) em que se insere. A exterioridade é constitutiva do conteúdo, da forma, do tom (estilo) e dos seus sentidos. Nele encontram-se e articulam-se múltiplas vozes (...) **Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento de articulação/negação/negociação das possibilidades** em jogo na dinâmica interativa (FONTANA, 2003, P.70) (negrito meu).

E como afirma Fontana, os enunciados traziam múltiplas vozes, carregadas de significados que só pôde ser compreendido através das novas lentes.

Os sujeitos da pesquisa

O estabelecimento dos sujeitos se dá no momento em que fiz a escolha do grupo de professores que estariam participando da pesquisa. O “Núcleo de Matemática”, no ano de 2004, teve três turmas, duas com encontros às sextas-feiras e uma turma às quartas-feiras. O grupo escolhido foi o das quartas-feiras, por contar com um número menor de participantes, além de permitir maior mobilidade da supervisora, uma vez que os encontros aconteciam quinzenalmente, e nos reuníamos alternando as semanas, o que não era possível no grupo das sextas-feiras.

Dezesseis professoras permaneceram no grupo durante o segundo semestre de 2004, mas a presença variava muito, doze, dez, chegando até a seis em encontros anteriores ou posteriores a feriados.

Para preservar a identidade das participantes, usei nomes fictícios para identificá-las.

Geisa, Ana e Idalina são professoras e atuavam na mesma escola, sendo que Geisa atuava como professora substituta⁸.

Ana é pedagoga, professora desde 1999 na rede pública, com grande experiência na rede particular na educação infantil, estava atuando com crianças do Ciclo I/1ª etapa (1ª série).

As professoras: **Márcia, Rita e Antonieta**, todas estavam cursando pedagogia, porém **Márcia** já era graduada em Educação Artística (PEB II na rede estadual).

Fátima e Filomena atuavam em uma terceira escola, ambas com curso de Pedagogia, com experiência anterior na rede estadual (PEB I/eventual)

Amanda, jovem e a mais nova em termos de contratação, estava cursando pedagogia.

Maria, também única representante de sua Unidade, cursava pedagogia, professora alfabetizadora.

Paula, Silvia e Carmem eram professoras da educação infantil, **Paula** com experiência na rede particular, **Silvia** com pouco tempo no ensino público, e com pequena passagem na educação infantil da rede particular e **Carmem**, a professora que atuava nos dois segmentos – infantil e EJA, todas somente com o magistério como formação.

⁸ Geisa, como professora substituta, atuou durante o ano todo devido à falta de professor concursado.

Marilene é a professora coordenadora, pedagoga com especialização em Educação Especial.

Vilma é a diretora, que teve passagem como coordenadora e estava atuando como diretora eleita pela comunidade. É pedagoga com especialização em Educação Especial.

IV - PRIMEIRO CENÁRIO: RECONSTITUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DA SUPERVISÃO NO MUNICÍPIO

As lembranças que gravam na minha memória com traços cujo encanto e força aumentam dia-a-dia; como sentido que a vida me escapa, eu procurasse aquecê-las pelos seus começos (ROSSEAU *apud* BOSI, 1994, p.34).

Após quase vinte e dois anos como funcionária na Secretaria Municipal de Educação (SME), a rede municipal e a supervisão deixaram muitas histórias a ser contadas...Tomo aqui emprestadas as idéias de Maria Isabel da Cunha: quando narramos os fatos vividos por nós, percebemos que reconstruímos a trajetória dando-lhe novos significados. Assim, a autora completa, *a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.* (CUNHA, 1997, p. 3). Relatarei neste capítulo a evolução ocorrida na rede municipal, salientando o Ensino fundamental e a supervisão escolar, de que faço parte desde o início da municipalização ocorrida em 1998. Estou, porém, no quadro da educação desde 1985.

A minha experiência nesse percurso pela educação ajudará a compor este texto. *Experiência* é aqui entendida como a reflexão sobre o vivido, possibilitando a transposição do individual para o coletivo, de maneira a possibilitar a elaboração de conhecimentos sobre a ação supervisora.

Segundo Larrosa (2004), *o sujeito da experiência*

é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2004, p.161).

Por muitas passagens, acontecimentos, toques, inquietações que foram vividos é que agora, após um tempo *para pensar mais devagar, olhar mais devagar, (...)*

demorar-me nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo (LARROSA, 2004, p. 160), houve tempo e espaço para que as vivências se transformassem em experiências com significados e sentidos.

Enquanto experimentamos, agimos como resultado de uma interpretação. A esse respeito, Giroux e McLaren (*apud* CUNHA, 1997) dizem:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (CUNHA, 1997, p.3)

A supervisão em Piracicaba: uma forma de contar a história.

Piracicaba é uma cidade situada a 170 km da capital do estado de São Paulo, essencialmente urbana, com população estimada de 360.762 habitantes⁹ em 2005.

No final da década de 70, segundo Barreto, Sparovek e Giannotti (2006), os governos federal e estadual assumiram uma política de interiorização do desenvolvimento a qual tinha como perspectiva tornar as cidades médias paulistas receptoras de investimentos industriais privados. Piracicaba foi uma das cidades contempladas com instalação de grandes indústrias e a população urbana duplicou em duas décadas passando de 80.670 habitantes, em 1960, para 179.380 habitantes em 1980.

Existiam apenas duas creches com atendimento às crianças de 3 a 7 anos, Creche “Joaninha Morganti”, criada em 1956, e Creche Municipal “Maria Guilhermina Lopes Fagundes”, em 1958, ambas constituídas pela iniciativa da sociedade civil e vinculadas à Secretaria da Promoção Social. Estas duas unidades somente em 1984 vieram a fazer parte da estrutura da Secretaria de Educação. *Embora existisse uma rede de atendimento e funcionamento, esta não chegava a constituir no Plano Municipal de Educação, num programa de objetivos claros* (HERRMANN, 1995, p.56).

O município de Piracicaba, segundo Herrmann (1995), desde 1977 instituiu, embora sem a obrigatoriedade legal, o atendimento à educação da criança de 0 a 6 anos através de um Plano Municipal de Educação, que deu origem aos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs), voltados para a comunidade.

⁹ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em jun 2006.

A educação infantil no município ficou conhecida nacionalmente. Segundo Verdi (2004, p.99), *nasceu de forma integrada, na política municipal, a primeira experiência brasileira de Educação, e não de assistência, para crianças de 0 a 6 anos.*

A Educação, a partir do final dos anos 70, época em que a prefeitura do município tem na sua administração um prefeito de um partido que fazia oposição ao Regime Militar, João Herrmann Neto do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), sofre uma transformação. Não diferentemente dos movimentos contrários ao Regime Militar, o governo municipal visava buscar alternativas para um governo social e democrático. Assim, na Educação, através de uma política educacional alternativa, são construídos onze CEPECs. Nesta época, a SME teve como Secretário o prof. Barjas Negri que, em 2005, assumiu o governo como Prefeito Municipal, após ter feito parte do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso, criador do FUNDEF, e ter assumido como Ministro da Saúde.

A construção dos três primeiros CEPECs durou de 1979 a 1981, quando entraram em funcionamento as unidades dos bairros de Santa Terezinha, Matão (hoje Jardim São Paulo) e Piracicamirim.

O concurso público para atuar na educação ocorreu em 1979, sob o regime da CLT. A exigência quanto à formação foi o 2º Grau completo. Após a prova, os candidatos aprovados em primeira instância passavam por uma entrevista e a condição para atuar em uma das unidades era residir no bairro.

A primeira turma de funcionários ingressou em primeiro de julho de 1979 e, durante um ano em meio, período em que as unidades para o exercício da atividade docente estavam sendo construídas, esses profissionais estiveram em “treinamento”, que foi o nome dado naquela época à formação pedagógica e política que os profissionais recebiam para entrar em serviço. Os responsáveis pelo “treinamento” eram supervisores vindos de fora da cidade com objetivo de realizar o trabalho pedagógico da implantação dos centros educacionais.

Cunha diz que, para pensar e planejar a educação nessa época, foi montada, pelo prefeito, uma equipe pedagógica que

(...) incluía pedagogos e cientistas sociais. (...) Essa equipe definiu uma orientação que buscava ultrapassar (incorporando) as posições que polarizavam o discurso e a prática pedagógica brasileira nos anos 70: de um lado, a antiga postura autoritária que via no povo o conjunto das carências culturais que cumpria preencher, de outro, a nova postura populista que, enquanto rejeitava como ideológico todo

saber erudito, sacralizava o “saber popular” como fonte e critério de validade de toda e qualquer produção cultural (CUNHA, 1992, p. 115).

A equipe responsável por implantar a proposta pedagógica foi formada por algumas pessoas que haviam se comprometido com o projeto educacional do governo municipal. Traziam o saber e a vontade de poder aplicar as teorias até então estudadas. Foram contratados seis pós-graduandos da UFSCAR, com a objetivo de implantar uma escola diferenciada, com diretrizes voltadas para escola cidadã. Essa equipe iniciou os trabalhos de planejamento, em 1977, do projeto dos CEPECs, cuja atividade só se iniciou em 1981, quando as três primeiras unidades ficaram prontas.

Quanto à formação política,

Foi o período de maior formação de quadros partidários, principalmente do PCB [Partido Comunista Brasileiro] e do PC do B [Partido Comunista do Brasil], que viam em Marx o fundamento de todo o trabalho a ser desenvolvido. A militância comunista crescia... Havia grupos organizados pelo pessoal da Educação e da Saúde que se infiltravam nos demais bairros de Piracicaba e nos próprios programas (HERRMANN, 1995, p.66).

O “treinamento” citado por Herrmann dava conta da orientação pedagógica, por disciplina. Discutia-se plano de aula, plano de ensino, a partilha do conhecimento pelos funcionários com habilidades em ensinar brincando, e o ensinar e o aprender juntos aconteciam nesses encontros. O material, no início, era farto, porém, sem projeção e previsão de compra, logo se esgotou e os profissionais tinham que “se virar” com os recursos encontrados no ambiente, como, por exemplo, utilizar sementes, pedrinhas e tudo que a criatividade gerasse e pudesse ajudar na ação pedagógica.

Com a ampliação de mais dois CEPECs, Vila Fátima e Algodual, no final do mesmo ano, foram chamados os funcionários aprovados no concurso de 1979, os quais passaram a também receber o “treinamento”, juntamente com a primeira turma.

Para o trabalho nas próximas seis unidades (Caxambu, Vila Sonia, Vila Independência, Paulicéia, Jaraguá e Vila Cristina), os “treinamentos” se diferenciaram do primeiro. Antes de assumir o trabalho com as crianças, as pessoas aprovadas participaram deles por apenas três meses e, de acordo com Herrmann, os textos de Marx não foram utilizados.

Embora houvesse uma acentuada tendência Marxista, foram usados para discussão do programa textos que se reportavam a questões da ‘Humanização do homem no trabalho’, ‘O papel fundamental da

Educação’, ‘Que sociedade queremos’ e Aspectos da realidade das crianças que seriam recebidas nos CEPEC’s (*ibidem*, 67).

A rede municipal contava, então, com 11 unidades educacionais atendendo a 1.100 alunos de 0 a 6 anos e 1.920 alunos na faixa de 7 a 12 anos, com atendimento em horário oposto ao do ensino regular que estava por conta da rede estadual.

Para o exercício da tarefa de orientação do pessoal, foram contratados quatro especialistas (psicólogos, pedagogo, cientista social) através de um concurso público, sendo regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os especialistas foram responsáveis pela formação dos supervisores, aqui com atribuições de coordenadores, que atuavam diretamente nas creches.

Saviani (2003, p.137) faz menção ao município de Piracicaba, ao retomar a contextualização histórica, em 1980, da primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE): *Nesse período, a oposição ao Regime Militar já tinha conquistado algumas prefeituras e tinha feito experiências de políticas educacionais alternativas, como foi o caso de Lages e Piracicaba.*

A supervisão de 0 a 5 anos, na creche, era realizada por um profissional que atuava dentro de cada unidade, no dia-a-dia, com atribuições muito próximas às que temos hoje, no Ensino fundamental, como funções do professor-coordenador. O trabalho pedagógico era desenvolvido junto aos *monitores de creche*, que atuavam com crianças. Dentro de sua jornada de trabalho, havia um horário destinado às reuniões, planejamento e avaliações semanais aos sábados.

A supervisão¹⁰ para os professores que atuavam com crianças de 6 a 12 anos era realizada por uma equipe multidisciplinar, que atuava dentro de seis dos onze CEPECs, portanto não havia supervisores para todos os centros; o trabalho se realizava através de visitas assumindo, nesses momentos, a dimensão pedagógica do atendimento às crianças. Os encontros dos professores com os supervisores para orientação aconteciam aos sábados, fora dos horários em que havia atendimento à criança.

A supervisão da pré-escola (crianças de 6 anos), nesse período, esteve recebendo as orientações juntamente com os profissionais que atuavam dentro dos CEPECs, em educação complementar, que realizavam atividades de tarefa de casa, educação artística, educação física com crianças de 7 a 12 anos da rede estadual, no

¹⁰ A supervisão aqui era formada pelos especialistas, hierarquicamente vinculados à SME, os quais davam orientação aos professores.

período oposto ao das aulas regulares. Sabemos hoje que essas faixas etárias demandariam orientações específicas.

Os supervisores que atuavam nos Centros com crianças de 7 a 12 anos estavam divididos por área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais), não havia uma proximidade nas relações supervisor/professor ou supervisor/monitor, as diretrizes eram anotadas em um livro que servia como termo de visita e orientações, daí o distanciamento. Eram tratadas somente questões de ordem fiscalizadora, como a postura dos professores em sentar-se juntamente com os alunos no horário do almoço, procedimentos e atitudes que deveriam tomar diante de situações envolvendo escola/família.

Neste momento, a supervisão defendia que o atendimento aos alunos de 7 a 12 anos ocorresse como complemento, ou seja, os professores realizariam atividades de reforço escolar. A resistência dos professores prevaleceu e levou à efetivação de um trabalho com foco na higiene, alimentação e a aprendizagem de/por jogos, brincadeiras, de maneira mais lúdica, já que esses alunos passavam um período na escola regular, em atividades que demandavam maior concentração e que os deixavam cansados. Além disso, eram provenientes das classes sociais média baixa e baixa, muitos favelados. Devido a isso, até mesmo questões como a dificuldade em receber uma alimentação balanceada, por não fazer parte da cultura nutricional daquelas crianças, seu freqüente adoecimento pela falta de higiene e a falta de saneamento básico, eram discutidas e faziam parte do planejamento desses professores.

Não tardou para que conflitos com relação ao trabalho pedagógico atingissem os centros educacionais. Uns queriam a “aplicação de Freinet e Paulo Freire” como métodos únicos de trabalho, outros apenas Freinet “por ser um modo de fazer”. A territorialidade e o jogo de poder estavam marcados, foi necessária a intervenção não só dos supervisores nas unidades, como também dos especialistas que trabalhavam com a formação dos supervisores.

No final de 1982, com o término da administração desse governo, a equipe pedagógica deixou os trabalhos na prefeitura municipal para atuar em outro município.

Apesar de os “treinamentos” que recebiam estarem mergulhados em uma política partidária, junto às crianças os professores semeavam a semente da luta pelos direitos e a formação de indivíduos críticos. Como a filosofia dos Centros era manter a proximidade da população, a intenção e o movimento aconteciam de forma a esclarecer a população quanto aos seus direitos, bem como em votar corretamente, o que

implicaria na exigência da eleição de um Colégio Eleitoral, o qual estaria escolhendo o novo Presidente da República, uma vez que não havia eleições diretas.

Com a mudança de governo, no ano de 1983, assumiu a Prefeitura de Piracicaba o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), na gestão do engenheiro civil Adilson Benedito Maluf, em seu segundo mandato, com apoio integral da Câmara Municipal¹¹. As políticas públicas da administração, nesta época, estiveram voltadas para o crescimento industrial, melhoria da paisagem urbana, enfim, obras que se distanciavam do atendimento social. Com isso, a Educação não é prioridade, as creches tornaram-se apenas um local onde as mães pudessem deixar os seus filhos, priorizando a criança de 6 a 7 anos (pré-escola) como a educação que, como o próprio nome diz, antecedia a escola formal/preparava para o primeiro ano.

Para implementar essa política educacional, não eram necessários grandes projetos pedagógicos, assim, à supervisão coube a ação fiscalizadora, verificar se “tudo acontecia na paz e conforme se orientava”. Como na história da supervisão no Brasil, a supervisão na rede municipal passa também a assumir um movimento com alternância da supervisão pedagógica para a inspeção e controle e, por vezes, assumindo um misto de supervisão/inspeção.

Uma das primeiras ações desse governo, na educação, foi demitir todos os profissionais que atuavam como professores, porém não tinham formação. Lembremos que o concurso que haviam prestado na gestão anterior teve como critério o ensino de 2º Grau. A exigência para atuar como professor então passou a ser no mínimo o Curso Normal, o magistério. Muitos dos demitidos voltaram a estudar e em seguida retornam através de um novo concurso público.

O investimento na formação dos profissionais da educação e até mesmo os recursos aplicados na compra de materiais escolares, como papéis, lápis de cor, giz, cola etc. e materiais pedagógicos sofreram cortes, o discurso oficial dizia da escassez de verba e das condições precárias que o novo Secretário de Educação, Sady Previtali, encontrou nas Unidades Educacionais. Dessa forma, a falta de verba foi o motivo para justificar a preferência pela manutenção dos equipamentos públicos para que assim pudessem funcionar. Sem infra-estrutura, privou-se o investimento em materiais educacionais, dando prioridade à estrutura física e recursos humanos, apenas com a

¹¹ Com a eleição de Adilson B. Maluf em seu segundo mandato, a Câmara Municipal elege a bancada do PMDB com 14 vereadores dos 19 eleitos. Os presidentes da Câmara, nessa época, foram o vereador Braz Rosílio (1983/1985) e Adalberto Maluf (1985/1987), correligionários do então prefeito.

contratação e não a qualificação de profissionais, relegando a educação ao simples “atendimento”, cumprindo com um papel de manter “guarda” sobre as crianças, sem necessariamente educá-las.

Segundo Herrmann (1995, p.115), *as creches acabaram por se tornar nesse período (1983-1988) um local onde as mães pudessem deixar os seus filhos para poderem trabalhar.*

As reuniões chamadas de pedagógicas tinham como objetivo garantir que as escolas da região tivessem o mesmo planejamento, ou seja, fizessem uso das mesmas atividades contidas na “pasta de atividades” fornecida pela SME.

Como forma de unificar os trabalhos pedagógicos de toda a rede municipal, foi criada uma pasta com coletânea de atividades dirigidas, distribuída para as escolas como modelo. Posteriormente, para garantir que o material seria reproduzido, todas as Unidades Escolares receberam uma máquina fotocopadora. O planejamento, realizado pelas professoras juntamente com a supervisora, em reunião mensal em que estavam presentes os professores das escolas da região, era seguido por todas as Unidades Agrupadas¹² através de quatro regiões (Piracicimirim, Paulista, Vila Rezende e Centro), sendo que cada uma das regiões tinha um supervisor. A região central, por contar com apenas uma creche, para efeito de supervisão agrupava-se à região da Vila Rezende.

Minhas preocupações com o ensino público começaram aí, na condição de professora de pré-escola. O ensino municipal, naquela época (1983 a 1988), estava sem rumo, e segundo Herrmann:

O Plano Municipal de educação, com relação à educação da criança de 0 a 6 anos sofreu, nesta gestão, um retrocesso quanto à questão educacional, no sentido de qual pedagogia seria adequada para essa faixa etária.

A equipe que agora coordenava o PME, talvez pela própria especialização, preocupava-se mais com a criança da pré-escola (6 a 7 anos) e com sua inserção no processo escolar. Todo o currículo é voltado no sentido de favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso das potencialidades inerentes à criança, respeitando a sua individualidade e favorecendo situações para que possa ajustar-se ao meio ambiente no qual será inserido, isto é, no 1º Grau escolar nas escolas estaduais (HERRMANN, 1995, p.115).

Controlava-se o dia-a-dia dos professores através das folhas mimeografadas com as atividades pré-programadas, com inúmeras atividades de coordenação motora.

¹² Unidades agrupadas foi o termo dado às unidades de cada região, as quais tinham um supervisor em comum assim como o planejamento.

Apesar do controle, alguns professores encontravam “um jeitinho” de realizar um trabalho diversificado, atribuindo significado para “as folhas mimeografadas”, além de outras atividades, as quais não eram socializadas nas reuniões pedagógicas. Tudo para poder manter as aparências e “deixar a supervisão satisfeita”, uma vez que a mesma apenas inspecionava.

Minha indignação e inquietação eram com a excessiva centralização representada por um modelo de trabalho retirado das “pastas”, que por sua vez inibia a criatividade de muitos professores, além da desconsideração das realidades locais. O ensino que eu vinha desenvolvendo causava-me descontentamento, acreditava que poderia ser diferente.

Os professores, em sua maioria, acabaram se acomodando com a praticidade da “pasta” e dessa forma o ensino foi “formatado”, como se colocado em fôrmas, e assim unificado.

Já no final do meu curso de Pedagogia, solicitei autorização junto à Secretaria de Educação e, posteriormente ao Prefeito Municipal, para iniciar uma nova unidade pré-escolar no bairro Jaraguá, uma vez que eu havia conseguido o uso do prédio cedido por comodato¹³. Havia demanda e a escola estadual do bairro deixaria de fazer atendimento à pré-escola.

No início de 1988, iniciei as atividades como professora e responsável pela Unidade, uma vez que apenas as creches tinham uma diretora. A professora responsável pela unidade tinha também a tarefa de realizar a parte administrativa e funcional da escola.

A Escola Municipal “Casa da Menina”- como foi denominada a Unidade em questão - atendeu, no primeiro ano de funcionamento, duas turmas, uma de pré-escola e outra de Jardim II, em meio período. Na ocasião, a Assistência Social Mariana¹⁴ havia fechado as salas de Educação Infantil que funcionavam nas dependências da igreja. Estas crianças é que formaram a turma de Jardim II, o que já diferenciava essa escola das creches que faziam atendimento em período integral e das demais escolas isoladas¹⁵,

¹³ Comodato foi o contrato entre uma entidade assistencial e a Prefeitura, sem fins lucrativos com tempo determinado para a utilização do prédio.

¹⁴ Assistência Social Mariana: obra assistencial com sede nas dependências da Igreja dos Frades, recebia, assim como outras entidades assistenciais da cidade, gêneros alimentícios para o preparo da merenda das crianças além de ter uma professora contratada temporariamente para o exercício da docência enquanto durasse o convênio. A Igreja solicitou o prédio deixando o convênio que, não oficializado, causou o fechamento das salas com atendimento às crianças na faixa etária de 5 e 6 anos.

¹⁵ O termo escola isolada ou pré-escola isolada era a nomenclatura dada para as Unidades sem direção, portanto aos agrupamentos de salas de pré-escola (6anos) que não estavam dentro da creche.

que não atendiam a essa faixa etária.

Tudo foi ocorrendo rapidamente, sem mesmo esperarmos autorização da SME para receber aquelas crianças que não tinham mais espaço. Como o novo prédio comportava, vieram os alunos e a professora daquela instituição, que, no início, trabalhou em disfunção, pois o seu contrato não era para a docência, principalmente no exercício com crianças na faixa etária de cinco anos.

Optei pela Pedagogia Freinet, influenciada pelo curso de Pedagogia em seu último ano. Era a oportunidade de colocar em prática uma proposta que causou encantamento pela valorização da livre expressão, do cooperativismo em classe.

A Pedagogia Freinet tem como intuito, segundo Sampaio (1989):

a promoção de uma idéia específica de educação, que abrange os direitos dos adultos e também das crianças. É uma tomada de consciência dos educadores quanto à sua responsabilidade, aliada à sua capacidade de autonomia frente aos poderes políticos e aos problemas sociais (SAMPAIO, 1989, p.7).

Em uma nova relação entre professor e alunos, a vida adentrava na escola, os momentos em sala e fora dela tinham movimento, liberdade, alegria e muita aprendizagem. A pasta de atividades fornecida pela SME foi deixada de lado. Com poucos recursos materiais e de equipamentos era possível viver um novo momento com respostas em curto prazo apontando talvez para um caminho de sucesso.

Apesar da dificuldade de material escolar para a U.E especificamente, como lápis, lápis de cor, giz de cera os quais eram cedidos pela unidade em que atuava anteriormente, sempre que as professoras iam substituir por novos os velhos eram cedidos. Como unidade nova, a própria SME dificultava o envio de tais materiais¹⁶, precisávamos então pedir. Uma empresa do bairro cedia as folhas de papel usadas, as quais eram reaproveitadas no verso.

Havia ali uma tentativa de construção de uma proposta pedagógica que não era comungada pela SME, porém a proposta de uma Unidade. Se a supervisão nesta época estava distanciada das escolas, uma U.E. isolada e conveniada que assumia uma proposta diferenciada acabava por permanecer ainda mais distante da supervisão, que

¹⁶ O material escolar como lápis, cadernos, borrachas enfim o material do aluno e para uso da secretaria das escolas são fornecidos pela SME no início de cada ano letivo e feita reposição a cada bimestre ou sempre que houver necessidade, desde que seja justificado ao setor o motivo pelo qual gerou pedido extra. Os dados quantitativos atualmente são repassados ao setor de planejamento de acordo com os dados fornecidos pela própria Escola à SME, que os encaminha ao setor de material.

por lá quase não aparecia.

O trabalho desenvolvido na unidade ficou conhecido, na rede, por “cantinhos”. O que pretendíamos era, segundo Freinet (*apud* HERRMANN, 1995), não

o êxito de um método, nem a difusão de um material, por muito perfeito que seja. O nosso objetivo é a renovação e a modernização da escola, eficiência dos nossos esforços, a revalorização do trabalho dos educadores no seio do povo consciente de sua missão histórica (FREINET *apud* HERRMANN, 1995, p.68-69).

Com o tempo, o trabalho foi aparecendo e despertando a curiosidade e a vontade de algumas professoras em trabalhar de maneira diferenciada. As poucas visitas da supervisão sinalizavam a possibilidade da realização de grupos de estudo e troca de experiências.

Passamos a nos reunir esporadicamente nas escolas da região da Paulista. Nesse período, ocorreu a troca da administração.

Em 1989, novamente as mudanças ocorridas devido à troca de governo deixaram a educação sujeita às políticas públicas defendidas pelo “partido político da vez”, ou seja, a cada quatro anos o partido político que estivesse no poder traria sua concepção de educação e iniciaria um novo trabalho. Quem assumiu o governo foi o Partido dos Trabalhadores (PT), e o prefeito eleito foi o Prof. José Machado.

A nova administração teve como Secretária a Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Carareto Ferreira, educadora com grande experiência no segmento infantil, fato este que trouxe um grande diferencial para a rede nesse momento. Tinha-se uma secretária que era não somente educadora, mas especialista em infância.

Com uma proposta peculiar quanto à formação de professores, as políticas educacionais na gestão do PT concebiam como centros de produção do saber não apenas as Universidades, mas principalmente as próprias escolas e creches. Segundo as Diretrizes Político-Pedagógicas do PT¹⁷(1989),

o importante é entender que as grandes mudanças não vêm das universidades nem dos órgãos de ensino, nem dos projetos pedagógicos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não me engano, esta colaboração, hoje, só pode servir para limpar o Terreno. A mudança real virá daqueles que vivem o ensino, não dos que especulam sobre ele... Para tanto, o professor deverá perceber que ele também deverá passar pelo processo de construção do conhecimento descobrindo suas potencialidades, conscientizando-se

¹⁷ Diretrizes Político-Pedagógicas. PT, p.5, 1989.

de que não há um caminho certo, não há uma única resposta, que o pensamento divergente está aí para nos alertar... Ele terá que ver a educação como uma preparação para o futuro e que deve ser encarada como um processo de vida e que ninguém aprende o que não vive e que não se consegue organizar o que não se aprendeu (HERRMANN, 1995, p.137)

Com o PT no poder, grupos de estudos formados por professores da rede estadual e municipal, especialistas em educação e membros da comunidade passaram a discutir a educação visando à construção de uma proposta pedagógica para a rede.

Aos poucos, a pedagogia Freinet foi sendo levada para as escolas. Nem todos os profissionais tinham conhecimento dessa pedagogia. Os trabalhos com “cantinhos” tiveram início sem muita clareza e até mesmo sem que os professores acreditassem no trabalho que desenvolviam. Os professores e monitores de creches diziam que parecia ser mais uma experiência e como tal deveria durar um tempo e também passar.

A Secretaria de Educação não mediu esforços para tratar a educação de acordo com as diretrizes básicas do partido, que incluíam: 1) a democratização do acesso; 2) democratização da gestão e 3) qualidade de ensino.

Com as discussões das diretrizes nas unidades, o encaminhamento foi dado no sentido da implementação das linhas pedagógicas que os Centros de Educação Infantil¹⁸ (CEIs) estariam adotando.

Para tal feito, constatou-se a necessidade de contar com uma equipe de especialistas em educação, e para tanto se realizou concurso público.

Os cargos de especialista foram criados através de um concurso público e os especialistas aprovados formaram a “Equipe Técnica Pedagógica” da Secretaria.

A equipe técnica era composta por duas psicólogas, uma pedagoga com especialização em educação infantil, uma assistente social e uma licenciada em Ciências Sociais.

Segundo Herrmann (1995), a equipe técnica teria como responsabilidade:

- a) a ação administrativa;
- b) a efetivação do processo de recrutamento e seleção de pessoal escolhido pela comunidade;
- c) capacitação e reciclagem do pessoal selecionado;
- d) pela implantação da discussão das linhas pedagógicas com vistas a estruturar uma proposta pedagógica emergente da realidade

¹⁸ CEIs – Centros de Educação Infantil – 1989-1992. O nome é alterado de acordo com a concepção de educação ou até mesmo pelo simples fato de tirar as “marcas” deixadas pela administração anterior. Estes foram e ainda são alterados até hoje.

concreta;

e) avaliação e encaminhamento psicológico;

f) criação, incentivos e implantação de projetos e programas ligados a área pré-escolar e educação complementar ligados à educação em geral da esfera municipal (HERRMANN, 1995, p.138).

Com as mudanças na legislação educacional na década de 90, o município passou a instaurar uma série de normativas para serem operacionalizadas pela SME, que visavam à regulamentação das instituições municipais. Verdi (2004, p.102-103) cita como medida adotada pela própria Secretaria de Educação a regulamentação de suas unidades, promulgada tais medidas em 1993, através do Decreto Municipal nº 6.313, que diz respeito ao Regimento Comum das Instituições Municipais de Educação Infantil.

A supervisão retomou as visitas às escolas. Numa dessas visitas, fui convidada a ministrar uma oficina aos professores da rede, oferecida no recesso do mês de julho, como era praxe. Logo após a oficina, fui convidada a concorrer a uma vaga para a supervisão. Após uma prova escrita, seguida de entrevista, fui aprovada e passei a atuar como supervisora das Pré-Escolas Isoladas.

Como supervisora, as visitas eram freqüentes. Essas visitas estavam voltadas para subsidiar as professoras¹⁹ em possíveis dificuldades, para a indicação de materiais de apoio, bem como para encaminhamentos administrativos e burocráticos, uma vez que as escolas que supervisionava não contavam com direção. Mensalmente, eu e as professoras das escolas que supervisionava nos reuníamos para planejamento e partilha de experiências.

Resgatava-se, assim, o trabalho docente, em que o professor assumia a sua condição com maior qualificação profissional. Dessa forma, as escolas afastavam-se do cunho assistencialista que a administração anterior havia deixado ao atendimento escolar, em que o papel do professor era apenas de reproduzir ações, modelos e principalmente de cuidar da criança. O binômio cuidar/educar estava sendo revisto, com preponderância para o ato de educar, logicamente sem deixar de lado os cuidados necessários pertinentes às faixas etárias da criança, no caso em questão, da criança de 6 anos.

Deu-se início ao despertar para a conscientização, por parte dos supervisores, para transformar uma sociedade, para criar novos valores”, tomando a Educação como

¹⁹ O uso do termo professora é devido a não haver na educação infantil, nesta época, pessoas do gênero masculino – professores.

fundamental (HERRMANN, 1995, p.146). Os supervisores não tinham uma linha de atuação e havia muita diferença, principalmente em relação à concepção sobre formação dos professores. Após um período de avaliação e reflexão, o direcionamento para um novo perfil de supervisão levou à formação de uma equipe composta por mais pessoas.

A supervisão estaria então envolvida com a formação de todos os profissionais e para isso a equipe cresceu para onze supervisores. Cada supervisor estaria envolvido com os profissionais que faziam atendimento a uma determinada faixa etária, divididos os grupos de monitores: berçaristas, de maternal I e II, Jardim I e II, monitores e professores de pré-escola integral e meio período, incluindo também os professores de educação geral, artística e de educação física que atuavam nos Centros Educacionais e Creche (CECs).

Devido à preocupação com a formação dos professores, a equipe de supervisores, sob a coordenação da Prof^a Silvana Bassan, reivindicou um espaço para a formação, o qual foi concedido pela administração. A partir da locação de um prédio na área central da cidade, iniciou-se o projeto de formação tendo como sede um “Centro de Formação”. Neste local, reuniam-se supervisores também em formação, professores e monitores com a finalidade de estudar o desenvolvimento infantil, as correntes pedagógicas e seus principais teóricos.

Tínhamos como referência “A criança em acção”, da Fundação Calouste Gulbenkian²⁰, um guia curricular com experiências para reflexão. Os momentos de estudo, leitura e reflexão eram enriquecidos com as experiências das práticas educativas dos profissionais que lá estavam. Uma grande parcela dos profissionais envolvidos neste processo enunciava a validação do processo vivenciado em seus discursos informais e formais, quando solicitados a avaliar os momentos destinados aos estudos. Aprendemos bastante com os momentos de interação nas interlocuções, talvez eu até tenha mais aprendido que ensinado. Um movimento espiralado em que diferentes sujeitos reunidos traziam seus experimentos, suas práticas, sua cultura, cuja riqueza na diversidade proporcionou certamente momentos de aprendizagem individual e coletiva.

Com uma maneira mais crítica, muitos educadores passaram a ver a educação como possibilidade de transformação social, inclusive com abertura para a própria formação dos educadores os quais foram incentivados a prosseguir estudos no

²⁰ A Fundação Calouste Gubenkian é uma instituição portuguesa de direito privado e utilidade pública, cujos fins estatutários são a Arte, a Beneficência, a Ciência e a Educação. Criada em 18 de julho de 1956. Ver maiores detalhes no site <http://www.gulbenkian.pt/fundação.asp> .

magistério, na graduação e pós-graduação.

Com a reorientação na formação dos professores, buscou-se construir uma postura mais crítica e, com a proximidade da população atendida, sentiu-se a necessidade de um novo profissional atuando nas escolas.

Pensou-se na criação do cargo de professor-coordenador (um por Centro de Educação Infantil), o qual deveria estabelecer o elo entre UE / comunidade / SME através dos técnicos e supervisores; participar de reuniões de supervisão e orientação pedagógica da equipe técnica; informar e orientar outros professores em relação aos procedimentos com questões administrativas e pedagógicas, bem como fornecer “feed back” necessário ao bom andamento do trabalho da Secretaria; participar de congressos, encontros, simpósios ou treinamentos que visam capacitar o trabalho do educador pré-escolar e participar das reuniões de pais ou com representantes de comunidade, com a finalidade de esclarecer, orientar e integrar os esforços desenvolvidos para o aprimoramento do processo educativo e das relações escola-comunidade.

Essa figura do professor-coordenador defendida e tão aguardada pelas escolas acabou não saindo do papel. Apesar do empenho da Secretária da Educação em apoiar a presença de um professor-coordenador por unidade educacional, as discussões não foram adiante. As diretoras, que ficaram de discutir a necessidade e o apoio à criação do cargo de coordenador, talvez pelo volume de trabalho administrativo e burocrático, preferiram a presença de um auxiliar administrativo, de um escriturário, o que também não aconteceu.

Mesmo sem o professor-coordenador, os trabalhos continuaram tendo o supervisor, que coordenava grupos de formação, como elo nas escolas, pois ora estava nas Unidades, ora reunido nos grupos de formação com todos os professores do segmento; no meu caso, professores de pré-escolas isoladas.

Quando o trabalho pedagógico começou a aparecer, fruto da ação supervisora que estava realizando a interlocução e um trabalho de formação com toda a rede, com resultados na prática, já haviam se passado quatro anos, e a troca de governo trouxe novamente uma fissura. Não tínhamos ainda uma proposta pedagógica consistente, documentada, registrada e com apoio da maioria dos educadores da rede.

Kramer (*apud* VERDI, 2004, p.80) ao mencionar a necessidade de uma proposta pedagógica, da construção da identidade e da organização do trabalho, afirma:

a proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, posto

que nasce de uma realidade que, situada, traz consigo o lugar de onde fala, os valores que a constituem, as dificuldades que enfrenta a partir dos problemas a serem superados e a direção que orienta.

Tinha-se história a ser contada, palavras e palavras foram enunciadas, nos grupos de estudos, muitas interlocuções com todos os segmentos das instituições. O que não houve foi o registro desses momentos dizendo das intenções, da proposta para a rede que, por mais simples que fosse, estaria orientando, sinalizando ao próximo governo o ponto em que a rede estava.

Kramer (1995, p.18) comenta que o registro da proposta:

(...) é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana; vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1995, p. 18).

Com a troca de governo, em 1993, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) passou a governar.

A interrupção sentida na educação pela troca de governo de quatro em quatro anos, principalmente no âmbito municipal, é sempre desorientadora. Os funcionários de carreira, desde os que estão alocados na SME até os que estão nas unidades educacionais, sentem um vácuo no primeiro ano e até às vezes no segundo ano de cada governo para que, somente após esse tempo, as ações realmente se desvelem e tenham significado e sentido. Foi o que aconteceu também neste período.

Esse recomeçar demandou um tempo, principalmente pelo fato de que toda a equipe anterior foi trocada. Alguns supervisores permaneceram na rede retornando para as funções de origem, outros deixaram a rede porque não tinham um vínculo empregatício e tampouco “comungavam” com a política educacional do governo nessa época. Retornei para a sala de aula à espera de uma proposta pedagógica interessante, que pudesse talvez permitir o prosseguimento das ações que vinham sinalizando bons resultados, como, no caso, a continuidade do processo formativo em que estavam envolvidos os profissionais da educação.

Nessa época, o ensino público nas séries iniciais estava apenas por conta da rede estadual. A prioridade do governo foi investir no programa Clube da Infância e da Juventude para Educação e Ecologia – CLUBIN, que ficou a cargo da Secretaria do

Bem Estar Social, que assume o programa com dimensão profissionalizante e assistencialista.

Tanto os professores como os alunos eram os mesmos, apenas houve a mudança de orientação, passando a vir da Secretaria de Bem Estar Social. A assistente social passou a coordenar a equipe de professores. O atendimento às crianças foi ampliado para 7 a 14 anos, e passou a focar, ao invés do reforço escolar, a profissionalização desses jovens. A Secretaria do Bem Estar Social valorizou o ofício para que o menor pudesse conquistar o emprego em vez de incentivar o prosseguimento aos estudos. Não só o discurso como a ação neoliberal demonstrava aí o papel estratégico que a educação desempenhava para a preparação da mão-de-obra para o mercado, sendo que a busca precoce por um emprego já era uma realidade, porém gerava, principalmente para aqueles com pouca escolaridade, o desemprego, uma vez que a oferta de mão-de-obra não qualificada era maior que a demanda.

O sistema educacional municipal atendia aos menos favorecidos economicamente. As unidades educacionais localizavam-se nos bairros periféricos da cidade, locais de maior concentração populacional de baixa renda. O critério adotado para que se conseguisse uma vaga na creche era a mãe ter um emprego, dessa forma as crianças filhas de mães trabalhadoras tinham preferência para o ingresso na educação infantil.

A equipe da SME dividia-se em duas, uma de apoio pedagógico, outra de apoio administrativo. Os especialistas (psicólogos, sociólogos e pedagogos) compunham o quadro técnico de apoio pedagógico da Secretaria e os supervisores, o quadro administrativo. Novamente os que pensavam a Educação pouco iam a campo, e as visitas de supervisão ficavam por conta da dimensão administrativa, burocrática, com a missão de repassar e tentar garantir a ideologia educacional que estava então vigorando.

A supervisão ficava com pouca mobilidade, executando as propostas advindas de uma equipe com *status* de técnica pedagógica, também com pouco espaço de atuação. Entretanto, os supervisores arriscaram pensar em uma proposta educacional.

A Equipe Técnica Pedagógica ficou responsável por escrever a Proposta Pedagógica para a rede, a qual foi concluída em 1994. Herrmann, em sua tese de doutorado, interpreta e defende a visão das técnicas, e assim escreve:

(...) não se deve estabelecer modelos únicos de trabalho para cada faixa etária, em cada dia da semana, durante um ano de trabalho, em todas as instituições educacionais da Rede Municipal. Trabalhamos

com uma imensa diversidade de regiões, de famílias, de crianças e de educadores: famílias com valores culturais, religiosos, morais e institucionais distintos: crianças que nos chegam aos 3 anos ou aos 3 meses; crianças nutridas e desnutridas; crianças de famílias completas ou incompletas; famílias lutadoras ou conformadas; crianças muito amadas ou rejeitadas; crianças frutos do planejamento ou do acaso; crianças nas quais está depositada a expectativa do futuro melhor para a família ou para elas próprias; educadores interessados; educadores que incentivam o desabrochar da energia infantil, ou que apostam tudo no silêncio e disciplina no interior das creches; educadores que acreditam que a criança constrói conhecimento e educadores que entendem que a criança apenas aprende, a partir da transmissão de seu saber irrefutável (HERRMANN, 1995, p.161)

Em 1994, a Proposta Pedagógica para a rede de educação infantil, escrita por iniciativa da equipe técnica (especialistas), teve iniciada a sua implantação, mas não foi mais revista e aprofundada.

No ano seguinte, por conta de as pré-escolas, principalmente as isoladas, estarem sem rumo, cogitou-se a retomada de um trabalho junto aos professores e foi assim que, através da indicação de uma das técnicas da equipe pedagógica, fui convidada pelo Secretário da Educação, Prof. Dr. Humberto de Campos, para assumir a supervisão das pré-escolas²¹ municipais. Deixei a sala de aula para assumir a supervisão.

Recebi “carta branca” para atuar junto aos professores, retomando assim as reuniões e os grupos de estudos com os professores de pré-escola.

Com uma proposta voltada à dimensão pedagógica, a ação supervisora reaproximou o supervisor das unidades, dos professores, retomando os trabalhos e as discussões/reflexões, assumindo, portanto, também sua dimensão política e administrativa. Segundo Falcão Filho (*apud* APASE, 2003, p.2):

A dimensão pedagógica da supervisão contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio de ações de planejamento, orientação, acompanhamento, execução e avaliação desenvolvidas conjuntamente pelo supervisor e docentes. A administrativa contribui para a viabilização do processo, por meio de ações de coordenação e articulação de conteúdos e disciplinas que visam à integração entre professores, alunos e famílias, considerando-se o contexto político, social e econômico. A dimensão é política quando elege e privilegia valores e objetivos que fundamentam as ações de reflexão, orientação, coordenação, acompanhamento e articulação da comunidade escolar,

²¹ A pré-escola atendia a faixa etária de 6 a 7 anos, havia salas de pré-escola dentro da creche e fora da creche, estas eram denominadas pré-isoladas. As crianças saíam das escolas municipais para prosseguir estudos na rede estadual, particular ou no SESI (Serviço Social da Indústria).

para mudanças no processo ensino-aprendizagem, na escola e na sociedade.

Mas um ano ou um pouco mais não é o suficiente para desenvolver um trabalho que tinha pretensões de continuidade, nem para formular uma proposta pedagógica para as pré-escolas. Nos grupos, a preocupação com o término de uma administração causava ansiedade, pois ter continuidade era algo quase que impossível.

Novamente, estávamos às vésperas de um novo período eleitoral.

Solicitei neste momento ao Sr. Secretário que me concedesse o afastamento, sem vencimentos, por dois anos, a que tinha direito por ser funcionária estatutária, pois tinha um convite mais interessante naquele momento: integrar a equipe de um novo colégio que estava nascendo, com uma proposta pedagógica bastante diferenciada e, portanto, desafiadora. Concedida a licença, permaneci afastada da rede municipal por cerca de dois anos.

Ainda em 1995, a Secretaria passou a inteirar-se das novas atribuições advindas da Secretaria Estadual de Educação, as quais apontavam o destino da supervisão das escolas de educação infantil como incumbência do município. Isso ocorreu mais precisamente após 14 de junho, data da aprovação da Deliberação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que através de seu art. 2º diz: *A autorização e funcionamento e a supervisão de instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e por entidades particulares que não mantenham Ensino fundamental e médio são atribuições do Poder Público Municipal, observadas as normas do CEE.* A SME então passou a movimentar-se para poder atender a incumbência do CEE. Segundo Verdi (2004), por quase um ano tentou-se buscar formas para a estruturação, uma vez que com essa nova medida ampliavam-se as atribuições da Secretaria:

(...) entre junho de 1995 a maio de 1996, a Secretaria Municipal de Educação buscou não só embasamento jurídico como também um regime de colaboração com outras secretarias municipais, a fim de estudar os futuros encaminhamentos deste processo, ao qual há de se destacar que a autorização para funcionamento das instituições de educação infantil aplicou-se, em princípio, nas instituições privadas/particulares para depois estender-se às municipais (VERDI, 2004, p.105).

A Lei Municipal nº 4.066/96 adotou a Deliberação CEE nº 06/95, cujo art. 8º

determina que *será procedida a vistoria das dependências, instalações, equipamentos e materiais, por Comissão especialmente designada pelo órgão competente*. Surgiu então a necessidade de uma equipe interina formada por alguns diretores da rede municipal infantil. Dessa forma, através de um processo seletivo interno, elaborado pela Equipe Técnica Pedagógica e um psicólogo da Secretaria de Saúde, constituído de dinâmica em grupo e a escrita de uma dissertação, e com a participação de trinta inscritos, foram selecionadas três pessoas para compor a comissão de vistoria e supervisão. Após a nomeação do concurso de julho de 1997, através do Decreto nº 7.625, a supervisão inicia oficialmente suas atividades.

Não diferentemente do que já vinha acontecendo com a supervisão municipal, neste contexto também se mostrou fragilizado o perfil da supervisão que não tinha uma definição e clareza de suas atribuições e reais especificidades, e também por falta de formação teórica. A tentativa de fazer cumprir a legislação gerava alguns embates. De acordo com Verdi (2004, p.119), houve *sérios problemas, tanto no trato das questões educacionais como humanas, expostas e criticadas pela maioria dos protagonistas de sua pesquisa caracterizando assim a supervisão como função de controle*.

O ensino municipal, que até 1996 dedicou-se quase que exclusivamente à educação infantil, excetuando as parcerias com o Estado através do Programa da Merenda Escolar e do Transporte e a Educação de Jovens e Adultos, sofreu mudanças a partir da aprovação da Emenda Constitucional 14/96²² e da sua regulamentação através da Lei 9.424/96, que cria o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério, ou seja, uma subvinculação no orçamento da educação, nas esferas estadual e municipal, para aquele nível de ensino (OLIVEIRA E GANZELI, 2001).

Com a criação do FUNDEF, diminuíram ainda mais os recursos financeiros para investimento na educação infantil. Dos 25% antes aplicados, com a criação do Fundo e a obrigatoriedade de investir exclusivamente no Ensino fundamental, passou a ser 15% dos 25% arrecadados, restando 10% para o custeio da educação infantil e demais programas educacionais mantidos pelos municípios (GUIMARÃES, 2002).

²² A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modifica os artigos: 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Art. 60 “Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (VERDI, 2004, p.64).

A educação infantil no município, não diferentemente da maioria dos municípios paulistas e brasileiros, ficou sem a atenção que deveria, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e formação continuada, à compra de livros e materiais pedagógicos específicos de 0 a 6 anos.

Já o local em que eu estava atuando, na rede privada, propiciava a busca de conhecimento e toda a equipe priorizava os estudos teóricos e a troca de experimentos, momento em que se socializavam e contextualizavam as nossas práticas, visando à eficiência no desenvolvimento dos nossos trabalhos, aulas com melhor qualidade para um ensino melhor e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem.

Havia reflexão, questionamento sobre a prática pedagógica, diálogo entre os pares, mediado pelo trabalho pedagógico da coordenadora. As condições institucionais favoreciam o cumprimento da jornada de trabalho, dos horários coletivos de estudos, curso dentro e fora da escola, participação em congressos, *workshops* etc. Como resultado, havia um alto índice de satisfação da comunidade atendida e excelentes resultados nas avaliações de aprendizagem.

Passamos a sonhar com a transposição do modelo dessa escola particular para as escolas da rede municipal, que até então atendiam somente o segmento infantil. Na verdade, o que gostaríamos de “copiar” era o tratamento dado ao processo formativo dos professores, assim como a opção metodológica derivada da própria fundamentação teórica que embasava a metodologia escolhida. A vontade de poder colaborar para uma educação de boa qualidade era grande.

No final de 1997, estava quase terminando o meu período de afastamento da SME, quando eu e mais duas professoras que também atuavam como professoras na rede particular fomos convidadas, pela Sra Edenise Giusti, pessoa responsável pela municipalização do ensino e de confiança do Secretário de Educação, Humberto Irineu Packer, e do Prefeito, Dr. Humberto de Campos, para participar da implantação do Ensino fundamental na rede municipal.

O envolvimento com o ensino público “falava mais alto” e aceitar o convite era aceitar um novo e grande desafio.

Durante um período, nós três acumulamos funções, cumprindo uma jornada de 25 horas semanais, como o contrato de trabalho de professoras de pré-escola. Continuamos como professoras na rede particular e, na rede municipal, duas atuavam no período da manhã e uma no período da tarde, como “agentes na implantação” do Ensino fundamental municipal. A atuação como professoras ajudava a sentir as necessidades

oriundas da sala de aula, do ser professora e, dessa forma, nutríamos o nosso outro lado, o das “técnicas” que estavam pensando a educação, a sua organização e funcionamento.

Piracicaba, em sua área urbana²³, vem se expandindo nas últimas duas décadas numa taxa média de 150 a 200 metros por ano a partir de seu perímetro, principalmente nas direções sudeste e noroeste. São regiões denominadas de “Região do Entorno Imediato” (ibid., p.7). Hoje, é uma cidade-pólo de uma região de quase três milhões de habitantes. Como a maioria das cidades em desenvolvimento, um dos seus maiores problemas é:

a expansão urbana não controlada de maneira efetiva e conseqüente. Tal quadro ocasiona carência e má distribuição de equipamentos sociais (saúde, educação, segurança, lazer, etc.), pela dificuldade em atender uma população distribuída desigualmente pelo território (BARRETO, 2006, p.10).

Com a expansão do perímetro urbano, cresceu a área periférica da cidade gerando assim necessidades de investimentos públicos na área social e educacional. Nessas regiões com grande crescimento populacional, a procura de vaga nas creches também aumentou. Porém, a abertura de novas vagas na educação infantil não acompanhou a necessidade de investimento em formação dos profissionais que já estavam em serviço, bem como dos que foram contratados. A prioridade novamente se deu em função do atendimento com reorganizações de espaços físicos e novas construções.

Com poucos recursos financeiros e inúmeros problemas decorrentes do atendimento, muitas vezes considerado emergencial, pressionada até mesmo por ordens judiciais para geração de vagas imediatas, a administração pública relega a dimensão pedagógica a um plano distante, ocorrendo até mesmo desânimo por parte da equipe técnica que não tem sido atendida em suas reivindicações.

Algumas medidas disciplinadoras adotadas pela Secretaria de Estado da Educação antecedem a legislação federal. Com o estabelecimento dessas medidas como forma de disciplinar sua rede, a SEE acaba “forçando” os municípios a expandirem o ensino fundamental. Dentre as medidas adotadas citadas por Oliveira e Ganzeli (2001), duas delas colaboraram no sentido de “obrigar” o município a iniciar a municipalização.

²³ Segundo consta no Atlas Rural de Piracicaba – 2006 (BARRETO, A. G. de O., SPAROVEK, G., GIANNOTTI, M., Piracicaba: IPEF, 2006

(...) a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo estabeleceu medidas disciplinadoras: (...) passou a dificultar a existência de escolas rurais isoladas, aquelas que não apresentavam número suficiente de alunos para constituir as quatro primeiras séries; passou a dificultar a matrícula de menores de 6,5 anos, obrigando Municípios a acolherem estes “excedentes” (ibid., p.95).

A demanda de alunos na faixa etária dos 6 anos, muitas vezes oriundos da pré-escola, crescia na periferia da cidade e, ainda, algumas escolas rurais eram fechadas e outras, prestes a fechar, causavam descontentamento dos moradores das áreas rurais atingidas.

A movimentação da população dos bairros rurais atingidos por essa medida do governo estadual para a reativação das escolas também contribuiu para acelerar a adesão à municipalização. Os pais de alunos de algumas escolas rurais organizaram comissões solicitando da administração pública municipal providências para a reativação das escolas do bairro, uma vez que seus filhos permaneciam muitas horas em trânsito com o transporte escolar para estudar na “cidade”, influenciando até mesmo na disposição para a aprendizagem.

A Constituição Federal, em seu art. 211, com as alterações promovidas pela Emenda Constitucional nº 14/96, estabelece que *os municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental*. O ensino fundamental é assumido gradativamente e de forma parcial nas séries iniciais, uma vez que a rede estadual também continua a atuar nesse segmento.

Com a municipalização do ensino, surge uma esperança, principalmente no que diz respeito à melhoria na qualidade do ensino. Pelo fato de que, com a organização desse novo sistema educacional, a administração (SME) estaria próxima das instituições escolares, era de se esperar que, uma vez identificado o problema, as ações voltadas para solucioná-los demandariam um menor tempo, aumentando as chances de sucesso nas intervenções educativas/pedagógicas e ou administrativas.

Surge, então, a necessidade de criar e ampliar a estrutura organizacional já existente, da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o atendimento a uma nova modalidade no ensino regular, de 7 a 10 anos.

Decidiu-se iniciar a municipalização através da reativação de duas escolas estaduais rurais, uma das quais localizada na divisa com outro município no bairro de Ibitiruna, distante 43 km do centro da cidade, e a outra no bairro de Nova Suíça. No ano de 1998, o ensino fundamental municipal atendeu a 178 alunos em duas escolas.

Nós, da equipe que estava atuando na implantação da rede Fundamental do município, tínhamos a responsabilidade das ações em processo, assim como as oriundas de uma “tradição no atendimento educacional” histórico enquanto cidade voltada para a educação e como rede municipal que, na década de 80, se fez pioneira em atendimento educacional no ensino infantil (CUNHA, 1992).

A supervisão é prevista pela Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no capítulo que trata da “ Organização da Educação Nacional”, inciso IV do Art.11, onde se lê: *Os Municípios incumbir-se-ão de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino*. Fica clara a incumbência do município, desta forma a supervisão existe.

A discussão quanto à funcionalidade da supervisão, se seria cargo, função ou função gratificada (FG), foi deixada de lado, até porque se necessitava de uma legislação municipal; apenas foram criados mecanismos para que entrasse em funcionamento o ensino fundamental.

Chegamos ao impasse quanto à nomenclatura a ser adotada, se *supervisão escolar* ou *educacional*. Sem reflexão quanto às características da abordagem supervisiva que estaríamos adotando, a nomenclatura escolhida foi a de *supervisão escolar*, pelo fato de que estaríamos naquele momento atuando mais nas escolas do que na SME, apesar de ter claro que a supervisão seria de sistema.

A ação supervisora não tinha um desempenho explícito e nem compreendido por mim e, acredito, pelas demais supervisoras. Na época, caminhou segundo as características supervisivas citadas por Alarcão (2005).

(...) na linha de preocupações por uma aprendizagem socioconstrutivista, (...) como função proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes, originando interações, experiências e transições ecológicas que se constituem em etapas de desenvolvimento formativo (ibid., p.19).

Para atuar nas duas escolas rurais, foram contratadas oito professoras do ensino fundamental através de análise de currículo e entrevista, realizada pelas três supervisoras. Por conta de medida emergencial, com a proximidade do ano letivo, o contrato justificou-se como *Emergencial*. Desta mesma forma, foram contratados, através da Pastoral da Caridade (PASCA²⁴), dois engenheiros agrônomos, dois

²⁴ A Pastoral da Caridade ficou incumbida de administrar o orçamento anual do Projeto Núcleo Rural, com verba do governo estadual. No ano de 1998, recebeu o repasse da verba estadual. A partir de 1999,

auxiliares de campo, duas assistentes sociais e seis professores para atuação como especialistas no projeto interdisciplinar das escolas rurais.

Em 1998, o envolvimento das supervisoras esteve mais ligado à realização da articulação do Projeto Núcleo Rural²⁵ que acontecia nas duas escolas com o projeto da escola, na tentativa de trabalhar interdisciplinarmente, com elaboração de documentos, uma vez que tivemos que iniciar praticamente toda organização, pois tínhamos que prestar contas para a Diretoria Regional e para a Secretaria Estadual de Educação, além de cuidar das obras das escolas e compra dos materiais necessários.

Através da Lei Municipal nº 4452, de dezoito de maio de 1998, em seu artigo 3º, o Poder Executivo autoriza a criação da função de coordenação pedagógica: “Art. 3º. Fica o Poder Executivo autorizado a criar, de acordo com a necessidade e mediante decreto, funções de coordenação pedagógica”. E em seguida, através de um parágrafo único, determina a validade das funções “Parágrafo Único – As funções criadas serão automaticamente extintas com a implantação do Estatuto do Magistério”.

Assim, como o Regimento é Comum às escolas municipais, nessa época foi criada a função do coordenador pedagógico que também atendia a demanda da educação infantil, o que infelizmente passou despercebido e nenhuma função foi criada para esse segmento de ensino.

Em 1998 e início de 1999, as três supervisoras estiveram envolvidas em processos formativos dentro das escolas, utilizando os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e também fora da escola e do horário de trabalho dos professores para a realização de estudos, mais especificamente voltados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Como podemos ver, duas escolas para três supervisoras com jornada parcial causavam-nos acúmulo de tarefas, “roubando-nos” o tempo de planejar a educação, a organização de uma Secretaria que tinha como obrigação ter clareza de uma proposta pedagógica para essa rede que estava nascendo.

Com o início do ano letivo e as escolas em funcionamento, não havia tempo suficiente para a construção de uma proposta elaborada de forma participativa. O que

essa verba é do próprio município que fez e continua fazendo previsão orçamentária e, após aprovado anualmente pela Câmara Municipal, o Projeto vem se mantendo.

²⁵ O Projeto Núcleo Rural surgiu através de um financiamento estadual por intermédio do Conder (Conselho de Desenvolvimento Rural) e inicialmente deveria apenas utilizar o espaço da escola para o seu desenvolvimento. Após intensa negociação da supervisão, o Projeto inicia fazendo parte da escola, do currículo, com aumento da carga horária.

trouxemos como subsídios aos professores foram os documentos e propostas da rede estadual, com conteúdos e orientações, assim como os materiais oriundos da nossa própria formação, que se dava na escola particular na qual atuávamos como professoras, além dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que chegam nessa época à SME e que nós pouco conhecíamos.

Busco aqui a compreensão de Kramer (1997) quando discordou da metodologia adotada para a elaboração dos PCNs, pela pouca clareza adotada e por parecer à autora que se estaria “retomando rotas já percorridas”. E mais adiante, quando diz

(...) já sabíamos que a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes de confronto de idéias e de tempo para a tomada de decisões organizadas (...) (ibid., p. 15).

Na tentativa de fazer uma compreensão e adequação para as propostas que as escolas buscavam construir, o contato com os PCNs foi se dando através de leituras e discussões que traziam significações muito diversas para os participantes.

Nesse primeiro momento, a nossa atuação junto às escolas acontecia com maior frequência, atuávamos mais diretamente junto aos professores, inclusive assumindo o HTPC, momento esse em que nós, supervisoras, procurávamos desenvolver na ação formativa aquilo que conhecíamos mais, assumindo assim a coordenação dos encontros conforme o domínio, a “especialidade” de cada uma. Estive, desde o início, com a coordenação nas áreas da Matemática e de Ciências Naturais e as outras duas supervisoras, uma com Linguagem e a outra com História e Geografia. Mais tarde, devido à sua especialização, essa última fica responsável pela criação e implantação do setor de educação especial, voltado para uma política pública de inclusão que seguia as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A inserção do Setor de Educação Especial na estrutura da SME se fez amparada na Resolução nº 2, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dessa forma, os sistemas de ensino deveriam fazer compor e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizassem e dessem sustentação ao processo de construção da educação básica.

Em 2002, o setor inicia suas atividades e a responsável pelo setor continua, para efeitos administrativos, vinculada ao departamento de ensino fundamental, como supervisora, com carga horária reduzida por conta do contrato de professora de 25 horas semanais.

Além de assegurar junto aos diferentes órgãos governamentais a execução dos mecanismos legais e funcionais para a continuidade da educação inclusiva, um dos principais objetivos do setor de Educação Especial era realizar a articulação entre os departamentos de Educação Infantil e ensino fundamental com propostas de ações comuns entre as áreas da educação para: a) processos de avaliação, b) acompanhamento, c) diagnóstico, d) atendimento educacional, e) critérios para atribuição de vagas e f) processo de formação de educadores.

Dessa forma, nos dividíamos nas tarefas e, ao mesmo tempo, havia um acréscimo nesse compartilhar de saberes. Participávamos juntas dos encontros, dos estudos, e esse momento também foi muito importante para minha própria formação, enquanto professora e supervisora.

Apesar de a relação de poder já estar posta, achávamos que o que nos identificava e aproximava dos professores era a condição de professoras em exercício, assim como elas. Porém, não havia tanta harmonia. O conflito se instaurava principalmente quando a supervisão tinha como função fazer cumprir a jornada de trabalho, através do HTPC que acontecia regularmente, mas que era considerado por algumas professoras um momento sem importância. Aí, a supervisora deixava a horizontalidade, deixando assim a condição de professora como elas e, ao fazer cumprir a jornada de trabalho, por acreditar na importância dos horários coletivos de trabalho a imagem refletida era do profissional a serviço da administração.

Desde então, a contradição se instaura na minha própria condição de supervisora, que também era professora em exercício, e acredito que o mesmo tenha ocorrido com as outras duas supervisoras. Nessa relação professora-professora e professora/supervisora-professora, por mais que quiséssemos, não estaríamos ocupando o mesmo lugar social. Havia aí a hierarquia, por mais que fosse negada, pautada por uma condição de saber o que estávamos fazendo. A prática de sala de aula e o ser professora estavam muito presentes, isso dava credibilidade junto aos professores da rede.

Dentro do departamento, as supervisoras que estavam desde o início eram as solicitadas pelos professores, tanto para esclarecimentos e encaminhamentos

administrativos como para os encontros individuais e até mesmo coletivos, por iniciativa das próprias professoras, com objetivo de uma leitura compartilhada de texto, discussões do cotidiano da sala de aula, entre outros assuntos e/ou problemas que nos eram socializados, sempre em busca de uma solução conjunta.

Tentávamos, através da dinâmica discursiva, dos encontros, tecer nessas relações uma tessitura grupal na construção de uma relação de confiança. Ora isso parecia ser possível, ora não, pois em certos momentos pairava a desconfiança, de ambas as partes.

Em relação às condições de trabalho, Fontana (2003) diz que as relações de poder nos constituem, não só no plano ético, mas no plano de nossa vida mental. E prossegue dizendo das condições que dificultam o trabalho com nossos pares,

Menor ainda tende a tornar-se nossa aproximação com aqueles que ocupam lugares superiores aos nossos na hierarquia escolar, ainda que seus papéis de supervisão e coordenação definam-se pelas tarefas de dinamizar e integrar o trabalho na escola e de possibilitar, aos professores, o processo de educação continuada. Contradições, conflitos, drama ... (*ibidem*, p. 117).

Juntamente com a Lei Municipal 4.600 de 28 de dezembro de 1998, que deu legalidade à municipalização do ensino fundamental (lembrando que as duas escolas funcionaram em 1998 à margem da lei), a Lei 4.603, vinda no mesmo “pacote” de leis no mês de dezembro, criou empregos para a rede municipal e, no início de 1999, ocorreu o primeiro concurso público para professores sob o regime da CLT.

Alterações e conflitos na supervisão

Por conta do acréscimo de nove escolas, em 1999, totalizando 2.291²⁶ alunos, a supervisão também é acrescida de duas profissionais vindas da educação infantil para prestar serviços no ensino fundamental. A equipe então fica composta por cinco supervisoras, todas com origem funcional no ensino infantil.

Para iniciar o ano letivo, foi necessária a contratação de professores aprovados em concurso público. Para o preenchimento de 82 vagas, o Diário Oficial do Município

²⁶ Os dados aqui apresentados e os demais dados referentes aos números de alunos, professores e demais funcionários foram obtidos em junho de 2006 junto ao Departamento de Ensino fundamental – Planejamento Escolar.

(D.O.M.), de 18 de fevereiro de 1999, publicou a convocação dos 150 primeiros classificados. Nesse momento, só foi possível a contratação de 52 professores, havendo a desistência principalmente por conta de a jornada ser de 30 horas semanais.

No ato da contratação, foi distribuída a cada professor uma cópia do Regimento Comum das Escolas Municipais e esclarecido que não seria possível acúmulo de emprego ou cargo devido ao cumprimento das horas de HTPC em horário oposto ao trabalho. Pelo menos uma vez por semana, a jornada seria de 8 horas diárias.

Ainda no início do ano letivo, foi necessária nova chamada através do D.O.M.; de 02 e 06 de março de 1999, convocando até o 180º aprovado, assim completando o quadro.

Com a publicação da Instrução Normativa (IN nº 01/99) que “Institui regras para processo de atribuição de classes para professores de ensino fundamental e as normas de cumprimento da jornada de 30 (trinta) horas semanais e dá outras providências”, o Secretário da Educação, Sr. Irineu Humberto Packer, no Art. 3º, disciplina a jornada fazendo publicar três incisos como forma de cumprimento. O Inciso II desse artigo foi o escolhido pelo departamento como sendo aquele que vigoraria durante o ano letivo de 1999. Esse Inciso tem os seguintes dizeres:

(...)

II - 25 horas com criança no período regular, mais a) 2 horas com criança em período imediatamente subsequente ao regular para fins da recuperação contínua; b) 2 horas de trabalho coletivo na escola; c) 1 hora de trabalho pedagógico na escola.

(...) Parágrafo Único: As formas de cumprimento das jornadas descritas no “caput” deste artigo serão, ao longo do ano, variáveis, podendo ser alteradas de semana a semana, definidas pela equipe escolar e visarão a efetivação dos duzentos dias letivos e a qualidade do processo educativo da escola.

Com as restrições e limitações da Instrução Normativa – IN 01/99 – muitos professores da rede estadual, assim como da rede particular, foram impedidos de ingressar, e o ensino fundamental perdeu “bons profissionais”. Porém, acreditávamos que a “exclusividade” pudesse ser uma forma de tentar garantir um bom trabalho docente nas Unidades.

A forma pela qual o cumprimento da jornada foi estabelecido teve o consenso das supervisoras e da diretora do departamento, uma vez que não se tinham mecanismos para fazer cumprir o direito de recuperação dos alunos em defasagem de aprendizagem ou conteúdo, assim, garantiu-se a recuperação, desagradando muito os professores e

mais uma vez aparecendo como autoritário o poder da equipe da SME/ensino fundamental, já que, na educação infantil, o HTPC não era disciplinado e praticamente não acontecia.

Nós, supervisoras, acreditávamos que o grande diferencial na rede municipal seria a constituição, nas escolas, de um momento para estudos e reflexões que de fato ocorresse, pois o que tínhamos como referência eram momentos que raramente se cumpriam em outras redes, com a finalidade de estudos e trabalho coletivo.

Esta maneira de pensar a formação continuada, assumida por nós que estávamos no “comando”, foi imposta, uma vez que a própria história da educação nos vinha apontando para o fracasso dos horários de estudos dentro do contrato de trabalho, principalmente o que se tinha como modelo na rede estadual, logicamente com as exceções de dirigentes e educadores que sempre levaram a sério a profissão de professor e as necessidades formativas advindas do próprio contexto social e econômico em que a educação foi sendo absorvida devido à falta de políticas públicas condizentes com as realidades nacionais, estaduais e municipais.

Assim, pensando em disciplinar, através do ato de dedicar algumas horas semanais para discussões e estudos, a realidade de cada U.E., os HTPCs foram normatizados em toda rede por Instrução Normativa anual. O seu cumprimento foi ao longo do tempo incorporado, posso dizer que por uma grande maioria dos professores e dirigentes, como uma das necessidades da escola e de seus profissionais para juntos efetivar o planejamento e a execução através dos planos de ações.

Apesar de a Instrução Normativa acontecer anualmente, pouca alteração ocorre de ano a ano. Porém, a forma com que foi colocada para cumprimento havia, sim, incluído discussão junto à supervisão e não deixou de se colocar como um documento norteador, mas assumindo relações de poder.

Quando se pensou em ter o professor como “exclusivo” da rede, ou seja, não permitindo a ele ter outro vínculo empregatício como professor das séries iniciais, durante o dia, essa equipe, assim como a diretora do departamento, acreditávamos que a questão salarial seria resolvida.

Sempre soubemos que, para se exigir exclusividade, teria que ser oferecido um salário digno, que possibilitasse a esse profissional uma qualidade de vida e um pouco de conforto aos familiares sem ter que percorrer várias escolas, ou até mesmo desenvolver outras atividades com fins lucrativos, os chamados “bicos”.

Acreditávamos que o problema salarial caminharia para solução com o plano

de carreira, o diferencial dessa rede que estava nascendo seria ter professores com dedicação total a seus alunos e, como consequência, também um ganho na qualidade de ensino, na aprendizagem desses alunos.

Tomo aqui emprestados os dizeres de Silva Jr (1984), a supervisão, ao participar e defender esse modelo de cumprimento de jornada de trabalho, usou do poder e do controle. Hoje, através de outras lentes, posso dizer que se fez de forma autoritária, como diz o autor, com “autoritarismo ingênuo”. Esta observação não leva a concluir, entretanto, que não se deva ter o controle, uma vez que este está imbricado na tríade controle, poder e saberes.

Na tentativa de encontrar a solução para uma educação diferenciada, não competia a nós supervisoras a definição de salário e nem mesmo assumir uma luta apenas da supervisão para a questão salarial, uma vez que a administração vinculava e ainda vincula, mesmo após as mudanças de governo, o plano de cargos e carreira do magistério ao plano de cargos do funcionalismo de forma geral. Os responsáveis pela questão salarial sempre alegam que o aumento traria um impacto no orçamento público com sérios problemas para a administração. Uma vez que, ao ingressar na SME, o contrato se dá através do Município, todos, sem exceção, são funcionários públicos e enquadrados na mesma situação dos demais servidores que aguardavam anteriormente e aguardam, ainda hoje, como os educadores, a Reforma Administrativa para posterior Plano de Carreira do Magistério.

Assim, mais uma vez, apesar das “boas intenções”, as políticas públicas acabam enrijecendo e deformando muitos dos projetos, principalmente os educacionais.

Concordo com Silva Jr (1984) quando nos diz sobre a relutância do supervisor em admitir que

a supervisão da educação caracteriza-se quase basicamente como uma tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve. Ligando-se à questão do controle, a supervisão da educação liga-se, conseqüentemente, ao centro nervoso da sociedade capitalista. (...) Comportando-se assim, em sua esfera de ação, de acordo com as regras de nossa organização social, associando força e consenso em favor da continuidade da dominação (SILVA JR, 1984, p.21-22).

Uma vez que a realidade se faz também por meio da palavra, a supervisão controladora se fez também no exercício da função diante de determinadas

circunstâncias e é pela mesma razão que também acredito em nova realidade, segundo Silva Jr (1984),

Se acreditamos na possibilidade da transformação social, por que não acreditaríamos na possibilidade de transformação escolar, aí incluída uma nova direção para o movimento da supervisão? (*ibidem*, p.22)

Apesar de o embate e as reações por parte dos professores não serem explícitos, pelo descontentamento com a origem dos supervisores no departamento e pela forma contratual que permitia acúmulo de cargo pelos mesmos, este fato desencadeou certamente resistências dos professores, não em relação às pessoas que ocupavam a supervisão com jornada parcial, mas à administração, que não dava conta de solucionar um problema.

Nós também buscávamos atuar, não só na docência, no exercício da função com crianças, experienciando, vivenciando os problemas de sala, como a garantia de um salário que supria em muito, praticamente em 100%, o salário recebido na instituição pública, mesmo ocupando uma função que nos dava um adicional, ou seja, não buscávamos a satisfação de um desejo pessoal, mas a realização de uma melhoria coletiva para os professores. Acreditávamos que as supervisoras que também exerciam a docência tinham algo mais a compartilhar com os professores, com a produção de saberes. Uma vez que as diferentes vozes teciam diferentes malhas, hoje, através de novos focos e lentes, me dou conta de que aprendíamos e ensinávamos, ao mesmo tempo também atuávamos como formadoras e logo os resultados eram socializados nas interlocuções ocorridas nos grupos que cada uma coordenava, desta forma, levava para minhas aulas o aprendizado enriquecido pela interlocução polifônica e polissêmica, como nos diz a teoria bakhtiniana.

A supervisão composta por funcionárias oriundas de outro departamento também passou a não ser bem vista por parte da equipe dirigente das escolas e por muitos professores, que sentiam a necessidade de contar com uma supervisão com experiência em sala de aula no ensino fundamental, o que não era o caso de algumas das supervisoras. Por qualquer motivo, esse fato era exposto – “Vocês são do Infantil!”, questões que nem sempre permeavam o trabalho, que diziam dos modos de estar supervisora. Segundo Dejours (2000, p.50), a significação em relação ao objeto põe em questão a vida passada e presente do sujeito, sua vida íntima e sua história pessoal. De maneira que, para cada trabalhador, esta dialética do objeto é específica e única.

Estavam aí postas as relações entre conhecimento e poder, que por sua vez implicavam nas relações pessoais, nas relações de trabalho.

Tomo aqui os dizeres de Fontana (2003, p.105), quando fala dos profissionais e os profissionais da educação, “Entre os homens-do-dizer e os homens-do-fazer, o educador profissional, nem sempre um homem-do-dizer, em sua origem, mas a serviço deles, situa-se, ambigualmente, no viés do confronto. **O que costura é o grosso e fino, conforme o lado/fios**” (grifo meu).

De certa forma, cada uma das supervisoras procurava demarcar esse lugar social e de poder de uma maneira diferente e de acordo com os movimentos traçados, a ação supervisora foi se constituindo em cada uma de nós através do aprendizado nas costuras do “grosso e fino” às vezes com fios tecidos pelo lado contrário em que o avesso tornava-se direito e por outras o (des)fazer e o re-fazer da costura se fez necessário.

Logo no início do ano letivo, como as escolas tinham acabado de ser criadas, houve grande demanda gerada para o planejamento, e a proposta pedagógica da escola foi deixada para futuras reuniões, discussões e reflexões.

Algumas escolas dispunham de um único exemplar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e um subsídio “Conteúdo Curricular do ensino fundamental”, elaborado pelas supervisoras. Esse material foi apresentado; em sua contracapa, pelo Secretário Municipal de Educação que, ao fazer a apresentação e os agradecimentos à equipe de supervisão, escreve :

A Secretaria Municipal de Educação através da sua equipe de supervisores disponibiliza à rede municipal de ensino fundamental o presente texto sobre o conteúdo curricular a ser implantado nos diferentes ciclos e etapas das nossas escolas.(...) Enfim, esperamos que este material possa contribuir para atender os objetivos da educação fundamental no nosso município. Que seja a base de uma educação de qualidade e possa deste modo justificar a municipalização do ensino fundamental (SME, 1999, p.1).

Esse documento – apesar de não ser um texto de produção da equipe, mas sim de uma organização de material, tendo como referenciais praticamente os mesmos que embasavam as nossas práticas, naquele momento, enquanto professoras na rede particular, e outra da rede estadual, – fazia sentido para nós que estávamos na docência, ocupando um outro lugar social.

Na época, eu entendia que serviriam como suporte, visto que as escolas não

recebiam livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também a supervisão entendia que o material didático estaria mais adequado à realidade de cada escola se fosse produzido pelos seus professores. Porém, não há neutralidade e as realidades se fazem através das palavras, estávamos passando um modelo, não de atividades, mas de uma linha teórica escolhida por nós, dentro, portanto, de uma racionalidade técnica.

Apesar de o discurso reportar-se à reflexividade para uma prática mais contextualizada, talvez estivéssemos aí tentando apresentar uma verdade, como que dizendo que “na prática dava certo, tanto que tínhamos vivenciado”.

Quanto à concepção de verdade, Cortella (2002) nos diz que a verdade é *construção cultural* e, portanto, mutável. Assim, aquilo que para nós constituía uma verdade, na rede particular, não queria dizer que também o seria em um outro momento, na rede pública.

Hoje, analisando a iniciativa de enviar esse material para as escolas, posso dizer que a intencionalidade na tentativa de reproduzir o caminho por nós trilhado foi através das palavras, como nos diz Bakhtin (2004, p. 113) “(...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Nas produções de enunciados, nas estruturas das enunciações, como considera Bakhtin, as palavras são carregadas de sentidos, sentidos que nascem na relação social de interlocução que é marcada pela vivência, pelos valores, pela ideologia.

Faraco (2005) diz que, para Bakhtin,

é o *autor-criador* – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade.

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (*ibidem*, p.39).

Os processos semióticos, quaisquer que sejam, ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo, prossegue o autor, lembrando que, para o Círculo de Bakhtin,

a semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo ‘objetivo’, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra

no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica) (*ibidem*, p.39).

Porém, para nós, que estávamos pensando na escola, em uma escola diferenciada, nos faltava referencial. Freire (2002, p.55) diz que essa falta é sentida graças ao “inacabamento do ser ou sua inconclusão própria da experiência vital. (...) mas só entre homens e mulheres o inacabamento tornou-se consciente”. É-nos permitido agora perceber que a transposição didática e metodológica, por vezes consciente, outras inconsciente, é que fez a ação supervisora, além daquilo que estava por trás da idealização de uma escola alegre, com vida e com aprendizagem. De acordo com Saviani (2002, p.9-10), na história educacional, não muito distante, quando foi proposta essa mudança, “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”.

Dando prosseguimento às experiências que trazíamos, apesar de já haver uma aproximação com os construtos teóricos embasados em outros referenciais, o que permeava e o que talvez nós conseguimos passar foi a metodologia da “Escola Nova” que, de acordo com Saviani, se deu através de “escolas experimentais ou como núcleos raros, bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2002, p.10). Complementa o autor:

Tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contra-partida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (*ibidem*, p.10).

De certa forma, trazíamos as experiências e as vivências daquilo que nos havia tocado pela passagem em pequenos núcleos, em unidades não de elite, mas de uma classe média baixa. Na íntegra, não era o todo citado por Saviani como as verdades em que acreditávamos, acreditávamos sim em uma escola que cumprisse seu papel social, em que os conhecimentos elaborados pudessem ser acessíveis também na realidade na qual estávamos inseridas, do ensino público em escolas de periferia.

Para muitos professores, desde 1998 e 1999, a interlocução acabou ocorrendo e

grandes resultados foram aparecendo, porém, para a grande maioria, os sentidos e significações foram processuais.

Ainda no ano de 1999, a Diretora do Departamento, a Sra. Edenise, que pertencia à Equipe Técnica Pedagógica da educação infantil, amparada pelo artigo 105 do Estatuto do Funcionário Público Municipal, solicitou afastamento por dois anos, sem remuneração, ficando o Departamento sem uma diretora.

Uma Diretora do ensino fundamental foi convidada a assumir a função, na verdade em caráter de substituição, pois a função de diretora de departamento, assim como das supervisoras, também não existia, era apenas mais um dos mecanismos para o funcionamento da estrutura do sistema.

A Sra. Marlene Scarpitti Negreti passou a ser a nova diretora do departamento. O quadro de supervisão é alterado, as duas últimas supervisoras que vieram compor a equipe retornam para seus cargos de origem, na educação infantil, e são chamadas duas diretoras do ensino fundamental para esses lugares vagos. Posteriormente, uma professora do infantil que estava retornando de uma licença passa a prestar serviços no departamento, e, a pedido das próprias supervisoras, também passa a ocupar uma das vagas da supervisão.

Novas alterações na supervisão

A supervisão, nesse período, ficou dividida, o primeiro grupo formado pelas três supervisoras, entre as quais me incluo, continua a assumir prioritariamente a perspectiva pedagógica, tanto nas atividades desenvolvidas na SME como na função supervisora nas escolas. As duas diretoras, pela experiência trazida da rede estadual, ambas aposentadas e re-ingressantes no serviço público, assumiram a perspectiva de inspeção/fiscalização. E a última, por entender das questões administrativas e jurídicas, inicia suas atividades dentro da SME na elaboração de documentos oficiais, buscando assim a organização do departamento e a sua legalidade jurídica e administrativa, e a organização dos prontuários dos funcionários do ensino fundamental, que difere dos demais funcionários apesar de não haver um plano de carreira. Esta última, nas escolas em que atuava como supervisora, assume parceria com as três supervisoras que já estavam envolvidas com a perspectiva pedagógica.

Um novo rumo é dado ao departamento e às atribuições dos supervisores. O supervisor passa a ter um perfil de administrador e todo investimento se dá de forma a

organizar as secretarias das escolas, os prontuários dos professores, assim como a vida escolar dos alunos. Acreditava-se que o modelo organizacional da rede estadual pudesse ser transposto para a rede municipal através da atuação de supervisores voltados para a legislação administrativa e burocrática das escolas e da SME. Os valores vigentes são outros e a formação em serviço dos profissionais da educação, dos professores, é relegada a segundo plano.

Nessa época é que se resgatam todas as nomeações e atribuições até então realizadas, objetivando organizar um arquivo próprio na SME. Essa busca se deu através dos recortes do D.O.M. onde foram encontrados todos os processos e projetos de lei, assim como as próprias leis, regimento comum das escolas, instruções normativas, nomeações etc. Diante dos dados obtidos, iniciou-se a organização dos materiais para constituição de um arquivo, que passou a centralizar todos os documentos oficiais referentes às escolas, funcionários, professores e alunos.

Com esse novo perfil delineado, as supervisoras que atuavam com envolvimento em processos formativos, inclusive eu, somos reorientadas a nos desligar dessa aproximação com os professores. A supervisão deveria ser vista “como tal” e não como formadora de educadores. Tudo isso acontece muito rapidamente, sem haver uma reflexão de ambas as partes e, sem nos darmos conta, estávamos mais uma vez a serviço da implantação das políticas públicas naquele momento.

Surge uma disputa entre supervisor formador e supervisor/inspetor fiscalizador.

As quatro supervisoras vindas da educação infantil tinham uma jornada de trabalho de 25 horas semanais²⁷, dessa forma, duas atuavam no período da manhã e duas no período da tarde. Assim, das seis supervisoras, quatro atuavam por período, alternado as duplas manhã e tarde. A diferença contratual, apesar dos vencimentos serem proporcionais às horas trabalhadas, produzia tensões, mais internamente na SME do que nas escolas, onde já estava diluído o impacto do acúmulo de cargo, justamente pela ação supervisora que as quatro supervisoras prestavam junto às escolas e aos professores, com uma presença e atuação maior do que as demais de período integral.

A função supervisora somente passou a existir legalmente, no Município de Piracicaba, de fato, com a criação da Função Gratificada (FG) através da Lei nº 4821 de 24 de maio de 2000, a qual traz os seguintes dizeres: “Altera estrutura administrativa da

²⁷ A jornada de trabalho de vinte e cinco horas permitia o acúmulo de função, como, no meu caso, supervisora de meio período e professora.

Secretaria Municipal de Educação, cria FG – Funções Gratificadas, cria Funções de Professor-Substituto e dá outras providências”. Nesta ocasião, foram criadas oito FGs de supervisor.

Decorridos dois anos da implantação do ensino fundamental, embora já existisse a regulamentação da FG de supervisor, quando estes se reuniam, as reflexões se davam em busca de ações imediatas para solucionar os problemas observados nas escolas quanto às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. No lugar de se buscar fundamentação para a ação supervisora mais adequada, assim como o perfil do supervisor municipal, se discutiam novas ações, novas intervenções que na maioria das vezes não trouxeram resultados tão positivos. Enquanto se tinha como dimensão uma rede relativamente pequena, com 9 escolas, 82 professores e 2.291 alunos, em 1999, a supervisão, mais precisamente o núcleo de supervisores envolvidos com o pedagógico, tinha a “convicção” de que, agindo localmente nas escolas, daria conta de atender boa parte dos problemas de aprendizagem.

Aos supervisores de escola, nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também nos pedagógicos, vão sendo dadas atribuições que não os diferenciam dos gestores das escolas (diretores) e sua função se distancia do ensino, assim como a sua própria identidade fica abalada.

O modelo fiscalizador de supervisão foi ganhando espaço na SME e, apesar da luta pela formação continuada dos professores e da garantia de um número maior de horas para estudos e planejamento, já não se tinha a maioria dos supervisores preocupada com o processo de ensino-aprendizagem.

Com o crescimento da rede, cresce a demanda do trabalho administrativo e burocrático e também a necessidade de um acompanhamento mais próximo das questões pedagógicas.

Para tratar da formação continuada em serviço, são contratados profissionais, de fora da rede, sem haver, portanto, conhecimento das reais necessidades, conhecimento da própria rede, dos seus profissionais.

Assim, o supervisor passa a ter contato com os professores através da participação nos HTPCs, momentos em que o grupo da escola se reúne com a coordenadora pedagógica da unidade educacional ou através de visitas às salas de aula ou até mesmo das conversas entre a coordenação e a supervisão, para saber sobre o ensino e aprendizagem.

O “peso” atribuído à formação na área de Língua Portuguesa foi, desde o

início, maior, talvez porque de um lado os próprios professores afirmavam a importância da leitura e escrita para aprendizagem nas demais áreas do conhecimento e, de outro, a própria SME também via necessidade de melhores resultados nessas habilidades.

A formação continuada, fora da escola, ou seja, fora do horário de trabalho, se dava em cursos com carga horária pré-estabelecida, com duração mínima de trinta horas, para efeito de certificação e pontuação. O certificado e pontuação é um modelo oriundo da rede estadual de ensino que, através de uma aparente “sedução” pela pontuação, atrai os professores para formação fora do seu horário de serviço. Essa pontuação pode significar para o professor uma remoção para uma escola mais próxima de sua casa ou até mesmo uma escola pela qual tenha preferência em atuar.

Esperava-se que, através dos estudos, os professores passassem a exercer com mais competência as suas atribuições de docentes. Mesmo sabendo que para os resultados serem considerados satisfatórios, em Educação, necessita-se de longo prazo, o investimento na ação formativa acabou gerando uma expectativa de solução imediata, pelo menos no que dizia respeito à defasagem existente na aprendizagem dos alunos.

Mediante tais expectativas, cria-se uma falsa ilusão de que, centrando os esforços na formação dos profissionais da educação, todos os problemas resultantes dos insucessos ou fracassos dos alunos e até mesmo das ações inadequadas dos professores na tentativa de reverter o quadro, tenderiam a desaparecer.

Mas e o tempo, as elaborações e sentidos?

Estudos apontam para a análise do cotidiano escolar e nos possibilitam apreender a sua realidade.

(...) o conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado (...) Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino aí realizado (PENIN, 1987, p.161).

Estudos mais recentes sobre o aprendizado, como os empreendidos por Fontana (2003, p.109), mostram-nos o “movimento de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós”, que, portanto, não são instantâneos para produção de resultados imediatos.

A formação que vinha sendo realizada estava embasada no “saber-fazer” dos

professores e, a esse respeito, Fontana (2003) desenvolve a idéia de uma *ilusão saber-fazer* e, mais adiante, quando a atividade educativa está significada, revela as descobertas de suas aprendizagens:

(...) aprendi a ser professora (para não ser a professora que se sabe); aprendi a ensinar (para ensinando, poder aprender); aprendi o que é ensinar e os modos habituais de fazê-lo (para, muitas vezes, reproduzi-los e muitas outras, discordando, problematizá-los, recusá-los e até reconstruí-los); aprendi as regras das gramáticas do dizer e do fazer social dominantes (para, explicitando-as, mostrar-lhes as exceções). Aprendi lentamente, no cotidiano da escola, a olhar para as relações ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou camaradagem) como algo que está sendo, mais do que como algo que é. O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento (*ibidem*, p.110-111).

Foram muitas as tentativas de obter propostas para a formação mais adequada, ou mais necessária, a partir das falas dos professores, de suas necessidades, das dificuldades encontradas no seu dia-a-dia, bem como de respeitar a especificidade dos conteúdos a serem abordados.

Se, por um lado, o conhecimento do cotidiano da escola é essencial para empreender mudanças, ele deve se aliar à coerência com o referencial teórico, o que nem sempre ocorria. Os cursos eram sugeridos e os nomes de alguns profissionais para ministrar esses cursos eram indicados por professores, coordenadores e até supervisores, principalmente por sua atuação prática, considerada bem sucedida. Nem sempre eram avaliados, pelos professores, o referencial e o embasamento teórico que esse profissional formador traria. Atualmente, não é muito diferente e a SME, ao realizar encaminhamentos de convênios com propostas formativas, não leva em conta o referencial teórico metodológico. Assim, vai se configurando a formação como contínua tessitura de uma “colcha de retalhos”, o que me causa muita inquietação.

Se assumirmos a escola como o lócus da ação educativa, temos que conhecê-la no movimento, na aproximação/atuação junto a seus representantes. Na escola, são tecidas algumas tramas que, se analisadas reflexivamente, na intenção de compreendê-las em sua complexidade, podem ser tomadas como um ponto de partida para a concretização da ação formativa.

Nesta situação, as supervisoras que mais se preocupavam com as questões relacionadas ao ensino passam a defender, como ação supervisora de maior relevância,

aquela que traz o supervisor como parceiro do professor-coordenador, partindo do princípio de que ninguém melhor que aqueles que já atuavam e conheciam a rede, a sua realidade, para trabalhar junto aos seus profissionais. Para tanto, se fez necessário tratar também da formação dos supervisores e dos demais especialistas que se dedicavam ao processo de ensino-aprendizagem.

Tratando-se do serviço público municipal, os funcionários de carreira lutam para realizar mudanças e garantir, através de instrumentos legais, que estas se efetivem. Tais lutas acontecem em um período curto (quatro anos), portanto, se não consolidadas, ficam vulneráveis a mudanças segundo a concepção política educacional daqueles que vêm a ocupar o poder.

A dinâmica dos acontecimentos no interior das escolas é muito mais rápida do que a dinâmica da SME, e o que se percebia é que havia uma emergência em discutir o que estava acontecendo em relação ao processo de ensino-aprendizagem que se mostrava fragilizado, com um número significativo de alunos que não conseguiam apreender a ler e a escrever.

Até então, havia uma “desculpa” de ambos os lados, SME – Escolas, de que havia heranças da rede estadual, ou seja, os alunos da própria rede ainda não haviam chegado ao final do Ciclo II, na rede (4ª série na rede estadual). Tal argumento vai se desnudando com o passar do tempo e apontando para um problema que não é só do município, mas da educação nacional. O que fazer então com esse problema? Como agir para sanar a defasagem na aprendizagem?

A partir da observação das supervisoras e de relatos e documentos das professoras-coordenadoras, deu-se o reconhecimento imediato, mais uma vez, da necessidade de se atender às necessidades formativas dos professores.

Ao tratar das especificidades de cada escola, devido à diversidade de comunidades atendidas, chegou-se à generalização de que todas as escolas municipais estão na periferia, nos bolsões de pobreza, e que as dificuldades encontradas na alfabetização desses alunos tinham muito em comum. Porém, o quadro de professores também contava com uma diversidade grande de profissionais, desde professores iniciantes na carreira, a aposentados pela rede estadual, e novamente ingressantes na rede municipal. Pessoas extremamente comprometidas com o trabalho e outros sem tanto comprometimento. Ou seja, o corpo docente na rede municipal não diferia do encontrado em outras redes públicas.

Para realizar a formação, tarefa antes executada por algumas supervisoras (me

incluo aqui novamente), foram contratadas assessorias pedagógicas que oferecem cursos de 30 horas, abertos para toda a rede, com adesão voluntária. Aconteciam sempre em horário oposto ao do trabalho, com prioridade para Língua Portuguesa e Gestão Educacional, esta última para os coordenadores e diretores.

Uma vez a formação entregue às assessorias pedagógicas, como forma de terceirização do trabalho qualificado, o distanciamento entre as formadoras e o lócus da ação educativa – escola – que já era muito grande, ficou maior. Diante disso, a ação dos supervisores foi de intensificar os trabalhos junto aos coordenadores pedagógicos e aos diretores que também assumiam a coordenação, formando grupos de estudos.

No início com encontros semanais e depois, devido à demanda de trabalho nas escolas, quinzenais, os encontros também foram se distanciando da SME por dois motivos: 1) pela rejeição, por parte dos supervisores recém-chegados, que discordavam do trabalho formativo com os coordenadores, pois os encontros passaram a ser realizados em escolas, em forma de rodízio, para que todos pudessem conhecer um pouco mais a realidade das escolas e seu entorno, e 2) porque o próprio departamento passou a priorizar a permanência das coordenadoras nas unidades e saídas para os estudos que se dariam através de um novo modelo de formação, os núcleos.

Os estudos tratavam das questões da coordenação, da própria constituição do professor-coordenador que trazia para discussão as dificuldades encontradas em determinadas situações reais de trabalho. No grupo, juntas buscávamos a superação desses não-saberes, organizando o estudo e a busca de suporte teórico para subsidiar nossas discussões a partir das necessidades da prática.

De acordo com a dinâmica interativa de produção das narrativas dos membros desses grupos, apareciam situações vivenciadas nas interações professor-aluno, professor-professor, professor-diretor. A este respeito, Fontana novamente ensina que:

Narrador e ouvinte compartilhavam de um fluxo narrativo comum, aberto a novas propostas que podem emergir a cada uma de suas passagens. Cada acontecimento, cada personagem sugere, suscita outras histórias, que se articulam e se constituem entre si, tecendo uma rede. Modos distintos de produzir conhecimento e de ler a vida... (FONTANA, 2003, p. 46)

Demarcávamos aí a importância do papel do outro em nossa constituição, nessas interações em que nós, sujeitos, íamos elaborando conhecimentos e nos constituindo.

Na verdade, se buscava com esses encontros a autonomia do coordenador, do professor e do próprio supervisor. Fontana (2003), citando Smolka, diz que a autonomia tem sua origem na atividade compartilhada.

As regras que um sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas. As elaborações cognitivas no nível individual não se dão da trama social (coletiva) que envolve necessariamente ‘o outro’, e as palavras, as perspectivas, os conhecimentos dos outros. (...) A autonomia está, portanto, na **relação com o outro e na interpretação dessa relação**. (SMOLKA *apud* FONTANA, 2003, p.119) (Grifo meu).

Esse momento de aproximação das escolas e de seus atores parecia resgatar a confiança e a credibilidade desse grupo constituído por coordenadores, diretores, supervisores e até mesmo professores, quando esporadicamente eram convidados por algum componente do grupo a apresentar seus trabalhos. Assim, também a autonomia ia se mostrando presente diante das ações educativas ali apresentadas. As supervisoras denominaram esse grupo de “*encontros com coordenadores*”.

Esse movimento de grupo, de interações, de compartilhamento e de aprendizagem durou um pouco mais de um ano, quando, então, o tempo político administrativo encarrega-se de realizar as trocas. Estávamos no final de 2000, e com as eleições de outubro já eram previstas alterações.

A Diretora do Departamento, Sra. Marlene Scarpitti Negreti, solicita sua exoneração ao Secretário de Educação, Dr. Humberto Irineu Packer; assim, o D.O.M. de 14 de dezembro de 2000 publicou a exoneração da Diretora de Departamento e ao mesmo tempo designou-a para responder pela Função Gratificada de Diretor de EMEF, cargo que a mesma já ocupava, nos termos do art. 3º e 4º da Lei Municipal nº 3936 de 15 de setembro de 1995. Como já citei anteriormente, a função de diretor de escola na rede não sofre alterações com a mudança de governo e até mesmo de partido político.

Em 2001, o governo é do Partido dos Trabalhadores (PT), a Secretaria Municipal de Educação é assumida pelo Sr. Leopoldo Belmonte Fernandez e, para o Departamento de ensino fundamental, retorna a Sra. Edenise Giusti, ex-diretora, concursada pela Equipe Técnica em 1991, na educação infantil. O ensino fundamental contava com 17 escolas, 195 professores e 5.716 alunos.

Confirmando os dados históricos, os cargos de confiança sofrem alterações, entre eles o de supervisão. Permanecem no cargo as quatro supervisoras vindas da educação infantil, sem vinculação partidária, porém com bom relacionamento com as

equipes dirigentes e professores, assim como com todos os setores da SME (financeiro, administrativo, compras etc.) e uma supervisora com origem no ensino fundamental.

A chegada de três novos supervisores, vindos da própria rede, sendo que uma do ensino fundamental, uma da educação infantil e um professor de educação física, todos com ligações político-partidárias, deu início às discussões quanto o perfil dos supervisores.

Atribuem-se, nesse momento, em grande parcela, “culpas” à supervisão pelo estado de “fracasso escolar” encontrado também nos alunos da rede municipal e que não mais se justificava como “herança da rede estadual”.

A princípio, tentou-se “achar os culpados” pela constatação de muitos casos de fracasso escolar, recaindo a culpa na supervisão e na concepção teórica que esta difundia para a rede. A aproximação com o real tardou, mais uma vez as tomadas de decisões se davam em gabinete, sem ir a campo para observação de como estava de fato a situação nas escolas.

Com a ida a campo, houve rejeição por boa parte das escolas quanto aos supervisores indicados pelo departamento; mesmo assim, a atuação acontece por algum tempo até que a própria diretora do departamento chegou a “proibir” a ida da supervisão para as escolas, ou seja, os supervisores estariam de volta ao seu lócus de trabalho desde que soubessem como iriam atuar individualmente e no coletivo como equipe.

Novas alterações ocorreram na supervisão, das duas supervisoras vindas do ensino fundamental no final do governo anterior, uma delas se exonera deixando a rede e a outra volta a atuar como professora em uma das escolas municipais.

As quatro primeiras supervisoras defendem a função supervisora como prioritariamente tendo o lócus nas escolas junto aos professores coordenadores e diretores e na questão da formação do supervisor como agente formador do professor-coordenador.

A equipe de supervisores, formada pelos últimos a terem acesso, não era do agrado de uma significativa parcela da rede, pela maioria dos diretores e coordenadores, por muitos professores e funcionários das escolas. Novamente, a questão da qualificação e da experiência com a modalidade de ensino voltou a ser discutida nos “bastidores” das escolas e nos momentos em que os professores se reuniam, porém sem manifestação declarada junto aos superiores imediatos ou em reuniões formais. O descontentamento era nítido para aqueles que focavam o olhar diante da realidade ali instalada, não enfrentado pelos supervisores que se encontravam na situação, fato este

que também contribuiu para desconforto desses supervisores perante toda a equipe.

Com a chegada da nova diretora, Sra. Silvana Bassan, também com origem na Equipe Técnica Pedagógica, na educação infantil, os estudos são intensificados, as discussões buscavam um referencial teórico metodológico para embasar a formação do próprio grupo, para que assim se chegasse a um perfil do supervisor do ensino fundamental na rede e daí voltar-se-ia para a construção de uma proposta político-pedagógica para a rede, com desdobramentos para que cada uma das escolas pudesse também escrever a sua proposta pedagógica. Porém, havia uma situação emergencial que dizia respeito à própria formação da equipe, das relações de poder que estavam ali expostas.

A diretora do departamento, após uma conversa com os membros dessa “equipe”, sugeriu que iniciássemos, a partir de um trabalho de grupo, com a própria discussão do que vem a ser um grupo. Para essa mediação, foi contratado um profissional, psicólogo recém formado, com contrato de prestação de serviços.

As reuniões aconteciam no período da noite e a princípio tentou-se integrar nessas reuniões a supervisão do ensino fundamental.

Decorridos alguns encontros, através de dinâmicas de grupo, de aproximação e origem de inserção, novamente as experiências voltam a evidenciar-se. Fica claro tanto para o mediador como para os participantes que o poder do governo, ou seja, a *governamentalização*, no sentido usado por Foucault (1997), em que as relações de poder estavam em vários e diferentes domínios, porém não idênticos (MUSSI, 2005, p.95), estavam também presentes ali naquele grupo.

Desde então, o foco é desviado e o principal objetivo dos que haviam chegado passou a ser a exigência de exclusividade no trabalho, ou seja, que as supervisoras, apesar de cumprirem até mais do que oito horas diárias na supervisão, deixassem as salas de aulas em que atuavam na rede particular.

A partir daí, houve o distanciamento e até mesmo o esvaziamento das reuniões e principalmente o silenciamento do psicólogo, que já não tinha argumentos para manter um trabalho de aproximação de grupo.

Um fato relevante da administração foi a constituição da I Conferência Municipal de Educação (2001), através de um círculo de palestras, fórum com debates abertos a todos os segmentos da sociedade.

Com o tema Educação: Qualidade e Democracia, e o objetivo de construir

coletivamente um sistema de ensino capaz de atender as necessidades de uma educação de qualidade social e democrática, quatro eixos embasaram a Conferência, sendo eles: 1) Financiamento da Educação, 2) Gestão Democrática, 3) Desenvolvimento Profissional e 4) Projeto Político Pedagógico.

Muitos foram os assuntos discutidos. Dentro da gestão da educação, foi aprovada a extinção da função do “supervisor escolar”. Esta equipe deveria ser substituída por uma equipe técnica, para cuidar dos registros acadêmicos e jurídicos, exigidos pela legislação da rede municipal e privada de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A supervisão, que oficialmente passou a existir como Função Gratificada em 2000, no ensino fundamental, e continuou sem amparo legal na educação infantil, deveria ser extinta, criando-se então uma equipe para fins administrativos.

Mais uma vez a história se repete. Como no caso da criação dos cargos de professor-coordenador, na década de 90 na educação infantil, as diretrizes da I Conferência Municipal de Educação não foram legalizadas, não tramitaram na Câmara, nem mesmo receberam apoio e empenho para que desencadeassem uma proposta pedagógica da rede.

A supervisão continuou a existir, em parte oficializada através de função gratificada –FG – ou como “função atividade”, apenas como mecanismo na educação infantil, porém, ambas sem diretrizes claras que pudessem dar a essa função um perfil que tornasse os ocupantes desta função/atividade²⁸ sujeitos pertencentes a um quadro funcional com perspectivas de atuação na área pedagógica.

Após as discussões acerca da formação do supervisor, assim como dos professores, um tempo de distanciamento das escolas novamente foi dado. Apesar disso, a diretora do departamento não se opôs à continuidade do grupo de estudos e formação com os professores-coordenadores que as supervisoras pertencentes ao núcleo inicial da supervisão vinham desenvolvendo desde a administração anterior. Alguns supervisores dessa gestão passam a assinalar que o mesmo deveria acabar. Tanto que passam a freqüentar alguns encontros com o objetivo de anunciar o término. Foi o que aconteceu mesmo com a equipe de coordenadoras se posicionando contrária, era uma decisão

²⁸ O uso do termo função/atividade é devido a não encontrarmos uma melhor definição para a situação em que se encontram os profissionais que exercem a ação supervisora nessa rede. No ensino fundamental e na educação infantil, passou a ser. Desta forma, acreditamos ser uma função da atividade a qual tem como provimento salarial a complementação devido ao acréscimo de horas trabalhadas. Ambos, porém, sem amparo para fins trabalhistas.

estratégica e política e prevaleceu o término dos encontros para estudos.

As decisões assumidas em nome do “departamento”, assim como a postura de alguns supervisores, desagradavam os próprios supervisores que desde o início vinham defendendo uma aproximação com as escolas. Também ocorreram insatisfação e frustrações, por parte dos diretores, coordenadores e de muitos professores. Quanto às frustrações no trabalho, Dejours (2000, p.52) afirma que “As frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e às necessidades da personalidade podem ser uma fonte de grandes esforços de adaptação”.

Estávamos tentando realmente nos adaptar, porém, em educação, em que tudo é tão dinâmico, suprimir abruptamente ações que vinham sendo desenvolvidas por não haver concordância ideológica ou até mesmo em relação ao referencial teórico, sem substituição por algo que se sustentasse científica e teoricamente, deixou marcas de desorientação em parte dos supervisores, assim como na rede.

De certa forma, uma posição mais rígida instalou-se na supervisão, a supervisão fiscalizadora, que vigiava na tentativa de ter em mãos a organização do trabalho. Retomo aqui Dejours quando nos diz que:

Via de regra, quanto mais a organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo. Correlativamente o sofrimento aumenta (*ibidem*, p.52).

Uma nova tentativa foi feita, desta vez a contratação de outro profissional, psicólogo, nas mesmas bases da contratação anterior, porém com um diferencial: a inserção, nas reuniões, que eram realizadas geralmente à noite, de algumas pessoas da educação infantil e setor de educação especial, juntamente com a supervisora do ensino fundamental que estava à frente deste setor.

Com a iniciativa da diretora do departamento de ensino fundamental, apesar dos embates, pela primeira vez, já quase no final do primeiro ano de mandato, em 2001, discutiram-se, através de encontros semanais com a equipe de supervisores, a função do supervisor, bem como concepção de sociedade, criança, educação. Porém, dentro desse grupo, havia uma disputa de poder explícita entre os recém chegados e a diretora do departamento. Esse fato levou ao afastamento da diretora de departamento, ficando este sem diretora por algum tempo. Mesmo assim as tensões não diminuíram.

Com o transcorrer dos encontros, buscou-se o suporte de textos que

subsidiassem os estudos objetivando ampliar as discussões acerca da educação, sociedade, infância, homem, conhecimento e, aí, caminhar-se-ia para as matizes teóricas. Esse projeto não perdurou, pois os supervisores que até então questionavam as concepções teóricas, bem como a prática das demais supervisoras, foram deixando de freqüentar as reuniões.

Embora tenha havido um “enfrentamento” entre os supervisores que já estavam e os que chegaram, em momento algum afirmo que não havia por parte dos que chegaram envolvimento com a educação pública do município, apesar do destaque quanto ao grau de envolvimento e dedicação ao serviço público bem diferenciado das primeiras supervisoras que buscavam força e energia para muitas e muitas horas de dedicação. Quero deixar claro que havia, sim, uma disputa de poder e disputa por projetos e espaços dentro da própria atuação.

Os supervisores que já estavam não queriam perder seus projetos, ou mais especificamente “aquele” que apresentava como sendo “um caminho certo” – o trabalho desenvolvido com os professores-coordenadores e até mesmo com os diretores. A nova equipe de supervisoras que se integrou considerava que as escolas eram muito dependentes da supervisão e não queria a manutenção da estrutura tal qual como ela se apresentava.

Fora as questões político-partidárias que permearam a rede de ensino durante os quatro anos de governo com uma intensidade acima das questões político-educacionais, existiam conflitos com relação ao trabalho pedagógico. Esse conflito é sentido pelas escolas, tanto é que houve rejeição por parte da equipe dirigente²⁹ e professores quanto à supervisão indicada pela SME para atuar junto às UEs.

Os diretores, professores-coordenadores e professores aproximavam-se mais das supervisoras que estavam desde o início, os profissionais sentiam-se mais confiantes em solicitar-lhes orientações, até pelo fato de que sempre as encontravam no departamento. Tanto no início do período como no final, eram as mesmas supervisoras e estas estavam sempre inteiradas de tudo, e assim podiam realizar a interlocução com a rede de forma harmoniosa.

Assim, após um tempo de atuação, essa nova equipe de supervisores sente as dificuldades encontradas na interlocução SME – Escolas. O conjunto dos supervisores da rede municipal no ensino fundamental mostrou-se então preocupado com sua própria

²⁹ Equipe Dirigente: nome dado ao trabalho conjunto do diretor e professor-coordenador de uma Unidade Escolar.

atuação. Esta preocupação tomou corpo durante um tempo de investigação e elaboração coletiva, em trabalhos de grupo, nos quais se constatou que os supervisores não sustentavam a identidade da função que deveriam exercer.

Mussi (2005), em uma abordagem foucaultiana, ao tratar “O poder como do governo e o governo de si”, nos diz:

A importância do diagnóstico da presença do poder como governo dos homens na vida social é a de que seu exercício, por sustentar-se na liberdade dos sujeitos, abre um campo de possibilidades para a mobilidade subjetiva, em que pode haver lugar para os modos de condutas e de governo de si distintos dos designados nas pautas relacionais em que as pessoas estão envolvidas. Tal abertura, sem dúvida, potencializa as práticas de resistência dos indivíduos em torno dos processos de subjetivação produzidos nos dispositivos sociais (*ibidem*, p.96).

Da aparente crise surgem propostas. Em um primeiro momento, pensou-se em ter um supervisor por Unidade Escolar para que se criasse um vínculo com a escola. Desta forma, os desdobramentos da função seriam pautados pelo reconhecimento da realidade do espaço/escola supervisionada, o que facilitaria o desenvolvimento das atividades da equipe dirigente e supervisão da UE.

Na rede, principalmente, muitos professores ainda têm o supervisor como profissional da secretaria que fiscaliza e, dessa forma, atua de forma a “emperrar”, complicar as ações. Muitas situações são camufladas para que se forme uma “boa imagem” da escola tendo em vista que o supervisor leve esta imagem para a SME, local de cobranças e intervenções, na visão dos agentes escolares.

A impotência nas ações, sentida por parte desses supervisores, é vista por eles próprios como falta de capacitação profissional, como pouca ou quase nenhuma clareza das suas atribuições.

Sentindo-se desafiados pelos motivos citados acima, bem como pela própria heterogeneidade de sua constituição, os supervisores entenderam que careciam de uma aprendizagem significativa enquanto grupo. Esta carência, detectada num momento de “crise funcional”, desencadeou propostas de norteamto. Davini (1998, p.31) nos aponta que “não existe aprendizagem significativa (que mude o sujeito e o objeto na sua relação) sem que haja um desarranjo, conflito, e por que não dizer, uma certa vivência de desordem”.

É o que se nota neste momento em que o movimento grupal dos supervisores

era: a) de aparente desordem e falta de unicidade e b) de desarticulação entre os desejos individuais visíveis e as metas e necessidades de coletivo.

O momento ainda era de transição política. Quanto aos conflitos entre os supervisores mais antigos e os contratados recentemente, esses últimos parecem acreditar que a exclusão dos primeiros seria pertinente, e necessária à construção de uma nova proposta educacional renegando tudo o que já tinha sido feito até então. Discutia-se muito sobre este tema, mas havia pouco fechamento e soluções para assuntos urgentes os quais não poderiam esperar pelo processo que estávamos vivenciando.

Para atuar como elo entre os profissionais, o que de certa forma demarcava um novo tipo de territorialidade com a própria divisão da área de atuação, foi necessária a intervenção do psicólogo, que estava coordenando o grupo com uma nova proposta. Passamos então a deixar mais claras as posições assumidas e a encarar momentos de estudos.

É então, entendendo a função supervisora como prática educativa, que se constitui num trabalho junto às escolas e que tem o compromisso de garantir a qualidade de ensino, da educação, da formação humana (FERREIRA, 2004), que se retoma a reflexão para direcionar a supervisão a um trabalho pedagógico.

Nesse tempo, uma das supervisoras que acompanha o grupo desde o início da municipalização entra em licença gestante e, em seguida, exonera-se, restando assim três supervisoras do núcleo inicial, sendo que a atuação de uma delas, apesar da vinculação ao departamento, se dá à frente do Setor de Educação Especial. Assim, já não éramos a metade, mas sim a minoria.

O movimento do grupo constitui-se em um segundo momento que é a averiguação de todo o percurso do ensino fundamental, de como ele se deu; como estava e de toda sua complexidade.

Como supervisores que já estávamos há mais tempo tínhamos vivenciado o percurso desde o início do ensino fundamental, nós tínhamos muito a dizer a respeito das ações já efetivadas. Os quatro últimos supervisores a integrar a equipe buscam então se interar com a intenção de compreender como foi o percurso e a constituição do ensino fundamental no município. Nesse momento, então, nós supervisores há mais tempo no cargo fomos ouvidos, inicia o diálogo que torna possíveis as discussões de um projeto comum ao Departamento e à supervisão.

O caminho escolhido foi da perspectiva histórica, buscou-se compreender o

cenário histórico educacional em que surgiu a figura do supervisor e, em seguida, a história da municipalização, contada por quem fez parte dela e não mais vista por quem estava fora do sistema.

Dessa forma, os supervisores passam a atuar voltando-se novamente para o espaço escolar. A inserção do supervisor na escola deveria ser sentida como parceria no processo educacional, para pensar em conjunto as soluções das situações-problema vivenciadas em cada uma das Unidades Escolares, atuando junto aos professores coordenadores.

Com a proposta de nova divisão das escolas, de forma que se levasse em conta o projeto da SME, e o projeto de cada um dos supervisores; retornamos ao critério que visava criar vínculo entre supervisor e escola, de modo que este se tornasse referência à equipe em que estaria atuando.

Não se tratava apenas de o supervisor ser referência para o seu grupo de escolas (três ou quatro, até seis no caso das escolas rurais que são pequenas), mas, das discussões e estudos, surgiu a necessidade de cada supervisor dentro de sua proposta individual de trabalho abarcar o todo, um projeto de supervisão da secretaria.

As Diretrizes da I Conferência Municipal (2001) são retomadas tanto para discussões no próprio departamento como constando também para referência bibliográfica para os concursos internos que viessem a ocorrer.

Como não havia nenhum documento que fazia menção à função do supervisor, passou despercebido o movimento contraditório de estabelecer e assegurar uma função ao supervisor, uma vez que as diretrizes aprovadas na Conferência haviam extinguido a função.

Os Núcleos de Estudos e mais conflitos

Esse movimento de propostas individuais dá origem ao terceiro momento, que é pensar em escrever, defender e colocar em ação um projeto educacional voltado para a formação continuada dos profissionais da educação. Surge a proposta de criação dos “Núcleos” de estudos e pesquisas, coordenados pelos supervisores, para que profissionais de todas, ou quase todas as escolas estivessem estudando e pesquisando determinados assuntos.

Ao mesmo tempo em que se discutia a formação dos Núcleos, o psicólogo

(coordenador do grupo de supervisores) percebeu a importância de também ir a campo junto com alguns supervisores para conhecer a realidade das escolas, assim como para realizar observações em determinadas salas apontadas como contendo alunos com grande dificuldade de aprendizagem e até mesmo comportamentais. As conversas com a coordenação, professoras e direção também fizeram parte desse momento de imersão nas escolas.

Assim, com as visitas nas escolas, abrem-se duas frentes, uma de um trabalho voltado para o “Fracasso Escolar” direcionado a estudos teóricos, reflexões sobre a ação e na ação desenvolvida nas salas apontadas como “problemas”, grupo este formado por diretores, coordenadores e eventualmente com a presença de professores os quais levavam seus relatos e inquietações sobre como atuar diante da realidade existente em suas salas. Para algumas escolas, esse trabalho surtiu grandes mudanças, contribuiu para aproximação da abordagem histórico-cultural, trazendo novas lentes e assim os projetos das escolas sofrem alterações, bem como as ações se direcionaram para a busca de soluções a partir de novos olhares e perspectivas para os casos considerados como fruto do “fracasso escolar”. A segunda frente se deu sob os aspectos da intervenção do coordenador do grupo junto às coordenadoras das escolas, diretamente nas salas de aula.

Para outras escolas, a construção e o percurso do processo não tiveram as mesmas significações e sentidos e, portanto, ficou o início de um novo caminhar. Não podemos nos esquecer de que há escolas em que anualmente o quadro de professores sofre grandes alterações, prejudicando assim esse grupo em processo.

Como outras vertentes, surgem os Núcleos de estudos, a partir de um princípio básico a ser considerado no processo de formação de professores: o de resgatar, no professor, a sua condição de sujeito e de ator no processo de transformação social; neste sentido, mais do que um transmissor de conhecimentos, o professor deve ser aquele que produz conhecimentos; portanto, há que se considerar, na perspectiva da formação, a dimensão da pesquisa. Essa proposta viabilizaria, assim, a formação do professor e a própria formação do formador de professores, ou seja, do supervisor, já que ambos estariam envolvidos nesse processo de desenvolvimento profissional.

De acordo com Deleuze (*apud* Mussi, 2005, p. 154), “toda sociedade tem o seu ou os seus dispositivos” epistemológicos:

(...) As relações entre essas dimensões de forças num dispositivo, seus movimentos e arranjos, determinam formas de organização das sociedades e, mais especificamente, o plano de experiências que

definem determinada época, ou seja, as condições sob as quais a vida se fabrica, se orienta, se movimenta e se altera (...) resultam de relações de poder que se afirmaram e se saíram triunfantes em dado contexto de correlações de forças. (*idem ibidem*, p. 154)

Assim, os supervisores que estivessem assumindo a proposta dos Núcleos de estudos estariam em uma nova atuação junto ao trabalho de formação com um envolvimento maior com o aspecto pedagógico.

O supervisor, enquanto agente a ser beneficiado também por essa formação, teria um papel fundamental no processo, que seria o de mediador ou interlocutor entre profissionais das diferentes Unidades Escolares. Por fim, essa formação tem o caráter de promover os agentes educadores dentro da chamada práxis, processo pelo qual o sujeito é o agente transformador e ator, ou seja, é o sujeito inserido no cenário enquanto indivíduo que é constituído e constitui a atual conjuntura educacional brasileira (SME–EF, 2002, p.2)³⁰.

Os Núcleos foram pensados de forma que não estivessem vinculados a áreas do conhecimento, mas sim às necessidades dos professores e demais profissionais da educação.

A estrutura de Núcleo foi pensada a partir de três eixos: a) o pedagógico; b) o administrativo e c) o de gestão e cidadania; contudo, apesar dessa “divisão”, pressupunha-se sempre um processo dialógico que “desse conta” da superação das fragmentações e dicotomias (administrativo x pedagógico; entre as áreas do saber – disciplinas) tão presentes na história do sistema educacional brasileiro. O eixo pedagógico ficou relacionado às diferentes áreas do saber que agregam o currículo da primeira etapa do ensino fundamental.

Para a constituição de um Núcleo foram abertas inscrições através de uma proposta de trabalho. O projeto deveria ser apreciado pela SME e por uma banca constituída por membros internos e externos ao sistema. Dessa forma, o primeiro Núcleo a ser constituído foi o de “Arte e Cultura”, proposto por uma supervisora.

Esse Núcleo passa a ser coordenado por uma das supervisoras e, ao longo do tempo, mais precisamente em seu segundo ano, o objetivo que levou a pensar em grupos de estudos, diferenciados dos praticados anteriormente, na gestão anterior, perde a sua essência. A supervisora/coordenadora do Núcleo, que deveria estar à frente de um movimento de estudos juntamente com os professores em que todos estariam

³⁰ Secretaria Municipal de Educação/Ensino fundamental, 2002, p.2 Doc. Interno/ Supervisão

compartilhando do aprender e ensinar, investigando, pesquisando, é substituída pelo modelo anterior de formação. Buscou-se uma especialista em arte, uma arte-educadora a qual assume os encontros e de certa forma a coordenação do Núcleo. Essa especialista foi contratada, como anteriormente, para cursos com horas pré-determinadas, sendo então terceirizado o serviço, e não havendo mais a presença da supervisão em todos os momentos. O que se tinha como ideal, o acompanhamento próximo da supervisão devido ao conhecimento da realidade da rede, deixa de acontecer.

O segundo Núcleo a ser defendido como proposta foi o “Núcleo Projeto Rural”³¹, que, apesar de existir desde 1998, com o início da municipalização foi novamente apresentado. A equipe de supervisão até mesmo esperava que eu, na condição de ter iniciado e coordenado esse projeto e até mesmo ter buscado a especialização em educação ambiental, estivesse me candidatando à vaga para coordenar esse Núcleo. Havia aí novamente relações de forças e poder. Foi nomeada para a coordenação deste Projeto uma supervisora, a meu ver, a partir da posição político-partidária, e me afastei da coordenação deste projeto, justamente pelas condições impostas de alteração e de descaracterização do projeto inicial. Assumi, então, a política do silenciamento nas reuniões e, com a equipe, um distanciamento através do discurso, tempo de silenciamento, reflexão. Orlandi³² (*apud* FONTANA, 2003, p. 93) diz que “sempre se diz a partir do silêncio” e quanto à “dimensão política do silêncio: fazer dizer ‘uma coisa’ para não deixar dizer outras (...)”. Estavam em jogo aí, como a própria autora nos diz, relações do sujeito com o dizível.

Acredito que o direcionamento que se estava dando ao Núcleo estava descaracterizando totalmente o projeto inicial que vinha dando certo, o discurso era de que anteriormente o Projeto Rural era assistencialista, porém, ao ter outra coordenação, este assume até mesmo a doação de cestas básicas para algumas famílias da área rural.

Além disso, uma das supervisoras também pedia a condição da exclusividade, eu teria que deixar a docência na rede particular. Aceitar escrever e defender a proposta significava também aceitar a imposição criada por alguns membros da equipe, que acabou fixando como primeiro critério para inscrição: a jornada de oito horas diárias seguidas.

³¹ Núcleo Projeto Rural – composto pelos integrantes das seis escolas rurais municipalizadas, duas delas desde 1998. Coordenei o Núcleo e atuava com supervisora das escolas rurais. Em virtude desse trabalho, busquei a especialização em formação de formadores em Educação Ambiental.

³² Orlandi – Pesquisadora da área de linguagem que publicou várias obras baseadas na teoria da Análise do Discurso francesa, que tem como referência principal Michel Pêcheux.

Optar pela jornada integral na rede municipal e deixar assim o ensino particular, que oferecia valorização profissional através do bom salário, com salário muito maior pela metade da jornada, de fato, exercida na rede, no mínimo oito horas diárias cumpridas com uma interrupção no meio do período foi difícil, e resisti por mais algum tempo... Além disso, acreditava que, como professora, poderia favorecer a aproximação junto aos professores da rede e suas coordenadoras. O que tínhamos aí era uma sobreposição da professora diante da supervisora.

Na realidade, as posições hierárquicas sempre estiveram em “jogo”, os lugares ocupados pela supervisão, direção, coordenação e professores sempre estiveram demarcados, apesar de haver uma rejeição e não aceitação por minha parte que lutava para manter condições de igualdade. Esta questão será enfocada e fundamentada posteriormente, na medida em que forem se desvelando as possibilidades e os limites do supervisor que atua em processos formativos.

A proposta então não surgiu de nenhum dos membros do departamento e foi defendida por uma das diretoras das escolas rurais; assim é oficializado mais um Núcleo.

Ao resolver escrever uma proposta para o Núcleo de Matemática, após estudos e acompanhamentos, tanto na rede municipal, quanto de forma mais geral, quanto ao ensino e à aprendizagem da matemática, além do desafio e do encantamento que o ensino público me traz, optei por deixar as aulas na escola particular no início do ano seguinte, uma vez que estávamos próximos ao final do ano de 2003.

Então, o terceiro Núcleo foi o de Matemática. Foi divulgado na rede que estavam abertas as inscrições para concorrer à coordenação desse Núcleo, sendo necessário o envio de um Projeto de Trabalho. Apenas eu apresentei e defendi. Após passar por uma banca composta por pessoas da Secretaria, do departamento e dos dois psicólogos, a proposta foi aceita. Vale a pena aqui ressaltar que na rede havia professoras com formação matemática, porém não optaram pela coordenação do “Núcleo”, assim não houve interesse por parte dos professores e nem mesmo das diretoras ou coordenadoras em assumir esse Núcleo.

O Núcleo iniciou suas ações com os grupos de professores em março de 2004, o ensino fundamental contava com 19 escolas, 256 professores e 6.878 alunos.

E é nesse Núcleo que a supervisora, também pesquisadora, procura investigar a contribuição da supervisão em processos formativos dos professores e da formação da supervisora, quanto às contribuições nos processos de ensino.

A partir do terceiro Núcleo, não surgem outras propostas e os próprios professores e equipe dirigente apontaram a necessidade da existência de um Núcleo na área da Linguagem, enfatizando a alfabetização.

Para esse Núcleo, foram realizadas campanhas de incentivo junto às escolas, entre os professores, coordenadores e diretores, para a elaboração de propostas que contemplassem as expectativas da rede nessa área.

Surgiram três propostas vindas de professores. As propostas foram analisadas e diante de uma banca examinadora com membros internos e externos, as mesmas foram defendidas pelos proponentes. Após a defesa, a proposta com melhores condições de execução foi escolhida e a proponente, que passou a integrar a equipe de supervisores, começou a coordenar o Núcleo de Alfabetização.

A coordenadora, ex-professora, já na condição de supervisora, solicitou um tempo para estruturar o Núcleo, e também um tempo para sua própria formação, contrariando aí a própria proposta originada na formatação dos Núcleos, de que os estudos iriam também contribuir para a formação do supervisor. Esse tempo de espera foi vencido com o final da administração, na troca do governo municipal, e dessa forma não chegou a constituir o grupo de estudos.

Foram sugeridos, por parte da direção e da coordenação das escolas, outros dois Núcleos: 1) Núcleo de Educação Ambiental e 2) Corporeidade, porém sem candidatos e sem proposta, não foi adiante a intenção. Continuou-se a discussão quanto à necessidade de maiores estudos nessas duas áreas e até mesmo foi concedido um tempo maior para que os diretores e coordenadores pudessem incentivar seus professores a concorrerem à vaga de coordenador de Núcleo.

Apesar das manifestações favoráveis à constituição desses dois Núcleos, devido à grande importância no currículo, talvez a falta de um professor especialista nessas áreas tenha sido o elemento causador do abandono das idéias iniciais que supunham despertar maior interesse e disposição por parte dos professores a partir do envolvimento com o conhecimento, com o saber.

Para o eixo administrativo, assim como aconteceu com o eixo pedagógico, as relações de poder estavam postas de forma a “forçar” a outra supervisora do Núcleo inicial para que de fato e de direito assumisse a coordenação administrativa. Também estava implícita a quebra das resistências e a aceitação, por fim, das relações de poder ali postas e do que os mais fortes ditavam como verdades, o desligamento da docência dessa supervisora da rede estadual. Mais uma vez o silenciamento por parte da outra

supervisora. Como, ao silenciar, estamos também dizendo coisas, a recusa apontava para o descontentamento quanto à pressão existente, uma vez que se não se dispusesse a compactuar com a proposta de assumir um Núcleo com jornada integral, o supervisor seria desligado de suas funções, ou melhor, sua função gratificada seria “cassada”, com retorno para a sala de aula.

Gostaria aqui de enfatizar que, nesta época, só restavam no departamento duas das supervisoras do início da municipalização.

Assim como nos demais Núcleos, também foi divulgado para todas as escolas que as inscrições para o envio de propostas encontravam-se abertas. Três propostas foram apresentadas, sendo escolhida a proposta da diretora de escola, Sra. Marlene Scarpitti Negreti, diretora do departamento na administração anterior. Porém, após a divulgação dos resultados, em que a banca examinadora desclassificou as outras duas propostas, a candidata preferiu não assumir, visto que estávamos praticamente a um ano do término da administração e uma das cláusulas para assumir a coordenação dos Núcleos seria a perda da função gratificada (FG), no caso de coordenadores e diretores, sem direito a retornar para a função anterior. A única segurança era do retorno à origem funcional uma vez que todos têm o ingresso como professores de ensino fundamental.

Abriam-se novamente as inscrições e apenas uma proposta foi apresentada e defendida pela supervisora que já desenvolvia esse trabalho, de certa forma com a quebra da resistência, porém falando mais alto todo trabalho já desenvolvido no ensino fundamental e na rede como um todo. As duas supervisoras que atuavam também como professoras, eu na rede particular e a outra na rede estadual, deixamos de atuar. A primeira pediu demissão e eu, afastamento por dois anos, sem vencimentos.

Prevaleceu a luta das duas supervisoras por melhores condições do ensino público municipal, principalmente em tentar “salvar” o departamento que novamente arriscava-se em reorganização e transformações para o bom desenvolvimento desse segmento de ensino em uma época próxima a nova campanha eleitoral, portanto com grandes chances de interrupção e descontinuidade. Com a coordenação do Núcleo Administrativo, a supervisora continuou atuando, só que desta vez de acordo com as exigências do departamento, ou melhor, da política pública adotada quando se decidiu pela ação formativa através de Núcleos de estudos. A mudança somente se deu na nomenclatura da função, já que praticamente nada foi modificado.

Hoje, através de novas lentes posso também dizer que havia, sim, uma problematização em relação às nossas subjetividades. Segundo Mussi,

A partir do potencial factível na trama relacional em vigor (...), os indivíduos inventaram novas práticas de si que não estavam estabelecidas ou indicadas *a priori*, que tinham lugar num roteiro previamente estabelecido (...) Distinguiram-se do saber/poder lá em exercício, ousando ultrapassar as linhas de força e enfrentando a vida de acordo com uma outra perspectiva existencial(...) em referência aos complexos saber/poder que atuam em seus espaços relacionais, inaugurando novos acontecimentos – o descontínuo – nas histórias de suas vidas (ibid., p.98).

As supervisoras comprometem-se a solicitar o desligamento da docência nas escolas em que atuavam, passando, portanto, a atuar sob novos acontecimentos. Assim, como nos disse a autora, o descontínuo passou a ser contínuo alterando, no entanto, as histórias de nossas vidas.

O eixo administrativo foi assumido pela supervisora que agregou o Núcleo Administrativo e que passou a tratar das questões administrativas e burocráticas, assim como da formação dos secretários e escriturários de escola apenas ampliando suas funções que, além da supervisão, já acumulava toda parte relativa às questões jurídica e legislativa.

Esse Núcleo foi responsável pelas discussões e encaminhamentos dos aspectos administrativos do departamento assim como da SME, das escolas e da vida escolar dos alunos. O Núcleo se compôs com o pessoal do corpo administrativo das escolas, diretores, secretários de escola e escriturários. Os modelos dos documentos oficiais da SME/Fundamental se materializaram através desse Núcleo.

O terceiro e último eixo, Gestão e Cidadania, foi proposto e defendido por outra supervisora que passou a atuar junto aos diretores, professores, representantes dos funcionários das escolas, representantes de pais e conselho de escola. Esse Núcleo atuou orientado pelos seguintes princípios constitucionais: a) Garantia do acesso e de permanência na escola; b) Gestão democrática da educação e da escola e c) Garantia da qualidade do ensino.

Este Núcleo inicia seus trabalhos de forma a contemplar a direção, coordenação das escolas, alguns representantes de professores, funcionários e representantes dos conselhos de escolas. Foi realizado, em um primeiro momento, o diagnóstico dos grupos que compunham o “Núcleo de Gestão”. Após um tempo de atuação em grupo, no Núcleo, os responsáveis por sua coordenação, uma supervisora e um psicólogo, já tinham esse diagnóstico. Um dos primeiros impactos ocorridos através da atuação mais

crítica da gestão participativa teve como conseqüências embates entre diretores e conselheiros de escola, que, segundo Nunes (2004), são “um dos maiores desafios do núcleo de gestão”. Segundo o autor, “a participação dos conselhos de escolas, representantes de pais e de funcionários” é uma “questão preocupante”:

(...) Algumas escolas conseguiram garantir a participação de todos, outras ainda apresentam muitas dificuldades em garantir essa participação. Das que foi possível a participação de todos, percebemos que as discussões referentes às escolas já fazem parte do cotidiano dessas pessoas porém, em outras foi a primeira oportunidade que tiveram de participar, mostrando-se surpresos e em alguns casos, com dificuldade de se expor (ibid., p.6).

A partir do diagnóstico, realizado pelos coordenadores do referido Núcleo, das questões pertinentes à gestão e ao envolvimento participativo da comunidade, as ações estiveram voltadas à busca de soluções junto a esses grupos identificados como não participativos e com pouca clareza das atribuições competentes a cada instância hierárquica.

Apesar de identificados os problemas, com o decorrer do tempo, a participação dos integrantes desse Núcleo passou a ficar cada vez menor, não só em número de pessoas como no movimento dialógico da linguagem. Houve um silenciamento por parte principalmente dos gestores e da comunidade, o conselho de escola aos poucos foi deixando de participar.

Nesse momento, o que mais transparecia eram as questões político-partidárias, as quais compunham o cenário, apesar de estarem na posição “como pano de fundo” e, ao sentirem-se usados, os diretores se afastaram e passaram a se utilizar da resistência. A intenção original na constituição do referido Núcleo foi desvirtuada e a proposta para que se discutisse a gestão democrática da escola, qualidade de ensino, bem como a contribuição para a redação da proposta pedagógica de cada escola foi em vão e a credibilidade da ação supervisora envolvida nos processos formativos ficou sob interrogação: “Será?”

No fechamento do documento escrito por Nunes (2004), aparecem demarcados os “desencontros e rivalidades”, assim como a necessidade de se pensar “numa maior aproximação” entre a SME e as escolas e, mais adiante, em relação às comunidades. O texto é encerrado da seguinte forma

Essa relação rivalizadora também aparece nas comunidades com as

escolas. Esses dois segmentos têm que se ver enquanto parceiros também, pois dentro de um olhar democrático, de uma gestão cidadã, aonde todos são agentes educadores, as escolas precisam construir esse olhar para com a comunidade assim como o inverso também, concebendo assim uma escola de todos e para todos (*ibidem*, 2004, p.13).

Todo esse movimento de pensar, diagnosticar, redigir um documento como forma de devolutiva para as escolas não foi adiante quando foi colocada na prática a inserção e intervenção do Núcleo nas Unidades Escolares. Desencontros e rivalidades afloram com maior intensidade. Este fato coloca a supervisão em situação bastante delicada, novamente o supervisor se expõe diante das escolas em que atua e há o retorno de resistências por parte principalmente da equipe dirigente das escolas.

Com algumas fragilidades, já apontadas em alguns Núcleos, os supervisores, imbuídos de suas ações para melhorar a aprendizagem dos alunos, decidiram voltar e intensificar sua atenção para as escolas, considerando as diferenças e especificidades existentes. O espaço de inserção se deu, além dos Núcleos, em torno do Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), no momento de planejamento ou preparação da pauta, na execução e posterior avaliação do encontro, ou através do convite para tratar algum tema sugerido pelo grupo de professores, segundo as suas necessidades, tanto na área pedagógica como administrativa.

Apesar de todo o movimento para assumir a condição de parceiro, estimulador, orientador e sustentador do trabalho docente, a aproximação supervisor-professor foi vista novamente com “ares de desconfiança”, até mesmo de rejeição, devido aos reflexos dos diferentes momentos vividos anteriormente pelo grupo de supervisores na rede e, mais recentemente, nos “Núcleos”.

Preocupada com as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, direcionei minhas inserções nas escolas visando um trabalho em parceria com a equipe dirigente, mais especificamente junto aos professores coordenadores, no sentido de fazer dos HTPCs um espaço de reflexão sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula e as possíveis formas de suplantá-las, através de estudos que ajudassem a compor, a dar corpo ao Projeto Pedagógico das Unidades Escolares.

O retorno para as escolas – novos conflitos

Mais uma vez, o grupo de supervisores aproximou-se das escolas. Desta vez, cada supervisor deveria ficar responsável pelas escolas que indicassem aceitabilidade do grupo, uma vez que os professores manifestavam “ares de desconfiança” e até mesmo de rejeição frente à supervisão.

Com essa forma de divisão das escolas, novamente demarcamos *territorialidade* e relações de poder, pois nas definições das escolas que estariam subordinadas a cada supervisor, estavam em jogo as maneiras de intervir e as formas do discurso que sustentariam o trabalho conjunto e as preferências de uma e não de outra escola pelos supervisores.

Visando a identidade, vislumbrando uma aproximação junto aos educadores e funcionários das escolas, a idéia era fazer do grupo de supervisores um parceiro envolvendo-se com o processo organizativo das escolas, com o Projeto Político e Pedagógico e na atuação direta como formador, nos “Núcleos de estudos” ligados às áreas pedagógica, administrativa ou política.

Dessa forma, com a minha atuação como coordenadora do Núcleo de Matemática, também ocupando o lugar social de supervisora, eu, pesquisadora, vou buscar como as significações ocorridas nesse grupo formado por professores, professores-coordenadores, diretores e supervisora afetam a nossa própria formação, assim como a prática enquanto supervisora voltada para as ações pedagógicas e envolvida em processos formativos.

A nossa próxima investigação se dá em um outro cenário, que denominamos de “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Matemática”, local este que nos vai possibilitar realizar a micro-análise através dos recortes realizados nas interlocuções ocorridas nos processos discursivos e enunciativos, em uma abordagem bakhtiniana, em que diferentes sujeitos ocupantes de posições hierárquicas também distintas se envolvem em relações formativas através do saber/poder, em que também está presente o supervisor escolar como representante dos demais segmentos das Unidades Escolares vinculadas à ação pedagógica.

V - SEGUNDO CENÁRIO: FORMAÇÃO NO NÚCLEO DE MATEMÁTICA

O “Núcleo de Matemática” em que a supervisão esteve envolvida.

Como supervisora, também atuo na instância de formação, com o “Núcleo de estudos e formação na área de Matemática”, que também serve de cenário para esta pesquisa. É nesta tríade (supervisora, formadora e pesquisadora) que busco analisar e explicitar, através das interações discursivas, os momentos em que a supervisora ocupa uma posição hierárquica diferenciada das demais, representante do “poder”/SME, e outros momentos como professora/coordenadora desse grupo, buscando as possibilidades e os limites de sua atuação na formação continuada dos profissionais da rede. Esclareço que o papel de pesquisadora passou a ser exercido posteriormente, portanto a atuação da supervisora/formadora não sofreu esse crivo.

A criação de “Núcleos” coordenados pelos supervisores que assim fizeram essa opção foi a maneira encontrada para que se oportunizasse o estudo para professores supervisores.

A idéia de “Núcleos” surge de um princípio básico a ser considerado no processo de formação de professores: o de resgatar no professor a sua condição de sujeito e de ator no processo de transformação social; neste sentido, mais do que um transmissor de conhecimentos, o professor pode ser aquele que produz conhecimentos, portanto, há que se considerar a perspectiva do processo de formação dos educadores.

Pereira *apud* Carvalho e Simões (2002) abordam a formação em serviço, e afirma que, para ser considerada como tal, deve ter pelo menos três objetivos, a saber:

- a) Implementar atividades que promovam a melhoria da educação dirigida para as necessidades específicas dos alunos;
- b) Aperfeiçoar seus objetivos de desenvolvimento profissional de modo a levá-los a níveis mais altos de instrução;
- c) Alcançar seus próprios objetivos de crescimento pessoal.

Aliado a isso, o professor deve ser capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação pedagógica nas suas contradições, a fim de que introduza em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo de conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a educação em serviço para o professor deve ser capaz de motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (CARVALHO E SIMÕES, 2002, p.178-179).

A implantação do “Núcleo de Matemática”, cuja proposta já havia sido aprovada no final de 2003, ocorre no início de 2004.

Os encontros estavam programados para acontecer quinzenalmente, durante três horas, em período oposto ao horário de serviço e de maneira que não houvesse choque de horário com os HTPCs das escolas. Como na Instrução Normativa do calendário de 2004 já constava que os HTPCs deveriam ocorrer às segundas-feiras ou terças-feiras, não haveria problema, aparentemente, quanto ao horário para aqueles que assim se dispusessem a compor esses grupos.

A divulgação foi feita através de um encontro em que estavam presentes diretoras e coordenadoras, logo no início do ano letivo, antes do planejamento das escolas, porém, a proposta para dar início bem como a circular divulgando abertura de inscrições somente ocorre no final de fevereiro.

A princípio, os interessados deveriam se inscrever fazendo a opção por um dos dias, às quartas-feiras pela manhã ou às sextas-feiras no período da tarde. Devido ao grande número de inscritos, houve a necessidade de haver dois grupos às sextas-feiras. Dos três grupos constituídos, após um semestre fiz a opção por um dos grupos para que o mesmo fizesse parte da minha pesquisa. A escolha feita foi pelo grupo das quartas-feiras, por ser o de menor número de participantes e não necessitar de deslocamento, pois ocorria na SME, local de atuação da supervisão. Este último fator foi um facilitador para as inúmeras outras funções também desenvolvidas pelos supervisores concomitantemente à coordenação desse grupo.

O grupo não tinha um número fixo de participantes nos encontros, que variava muito. Das dezesseis professoras³³ que permaneceram no segundo semestre, a presença girava em torno de dez, doze pessoas por encontro.

No primeiro semestre de 2004, houve nove reuniões quinzenais, às quartas-feiras, pela manhã, porém não registrados com a finalidade de compor o cenário desta pesquisa, visto que eu ainda não tinha definido como seria, aguardava a chegada de uma orientadora, que dependia de um concurso realizado pela Universidade.

Com a chegada da orientadora, a partir do segundo semestre os encontros voltaram a acontecer e então estes, em um total de oito, foram audio-gravados, com a ciência e permissão dos componentes, porém foi possível transcrever apenas seis, dois foram perdidos no processo de transferência digital, restando dezoito horas de transcrição literal.

³³ A princípio, na rede, todos são professores, as demais funções são “mecanismos” utilizados pelas políticas públicas na instância de servidores públicos, bem como especificamente da SME que “assume” as FGs para enfrentar o problema da falta de um plano de carreira na Educação e na Administração Pública em geral.

O objeto da pesquisa está na análise dos episódios do Núcleo em que se busca explicitar, através das interações discursivas, os momentos em que o meu “eu” supervisora, representante de uma instância de “poder/ autoridade” da SME, se depara com o meu “eu” coordenadora do Núcleo e esses meus dois “eus”, não tendo como se dissociar, se juntam na interação com os integrantes do grupo.

Enquanto formadora, no decorrer dos encontros me percebi sendo formada. A busca por uma excelência traduziu a necessidade de sempre me constituir e foi nesse meio envolvida em processos discursivos enunciativos que se davam nos momentos “em que dizia estar formando”, que reconheci que me formava. Esse reconhecimento se deu através da linguagem e pela linguagem.

Cruz (2002), ao estudar a produção de significações em Bakhtin, noz diz:

ao tomar o ‘discurso dialogado’ como lócus da produção das significações, apresenta contribuições fundamentais (...). A primazia do diálogo está refletida na concepção bakhtiniana sobre a significação. Esta é compreendida como um traço/aspecto da união entre interlocutores e não como um atributo da palavra em si mesma (CRUZ, 2002, p.38).

Assim como Cruz e Smolka (2000, p. 68) optam por focar movimentos e processos partilhados, optamos também por focar esses movimentos partilhados entre adultos, tendo como pressuposto o princípio enunciativo-discursivo, dialógico, de Bakhtin para as análises de produção de significações.

No quadro bakhtiniano, a significação é compreendida como pertencendo a uma palavra, não como tal, mas sim enquanto traço de união entre interlocutores. A significação é, portanto, um efeito da interação social e, nessa medida, o núcleo organizador de qualquer enunciação é externo ao indivíduo (ibid., p.70).

É a partir desses princípios teóricos que estarei centrando a análise no “movimento das dinâmicas interativas discursivas”, ocorridas no cenário do Núcleo, nos recortes realizados nas interlocuções, aqui denominados de episódios, enfocando os momentos de formação e constituição da supervisora, ora assumindo o controle, ora me distanciando dele.

O grupo ora pesquisado esteve composto por: onze professoras³⁴ do Ciclo I do ensino fundamental (1^{as} e 2^{as} séries), três professoras da Educação Infantil, sendo que uma delas acumulava função como professora de Jovens e Adultos (EJA), uma

³⁴ Uso o termo professoras uma vez que a participação é só de mulheres nesse grupo.

coordenadora, uma diretora e eu, supervisora, coordenadora do Núcleo e pesquisadora.

Descreverei os sujeitos agrupando-os segundo atuação na mesma unidade, tipo de vínculo empregatício e grau de formação.

Atuavam na mesma escola as professoras **Geisa**, **Ana** e **Idalina**. A professora **Geisa** é a única sem concurso, atuava como professora substituta³⁵ no ensino fundamental, com formação em Magistério e experiência na Rede Estadual também como eventual. **Idalina** é Psicóloga e cursava Pedagogia, atuando na rede desde o primeiro concurso público no ensino fundamental. **Ana** é pedagoga com grande experiência na rede particular na educação infantil, estava atuando com crianças do Ciclo I/1ª etapa (1ª série).

Em outra escola, atuavam no mesmo período as professoras: **Márcia**, **Rita** e **Antonieta**. Todas estavam cursando pedagogia, porém **Márcia** já tinha uma graduação e atuava no período noturno na rede estadual como professora (de 5ª a 8ª séries); por este motivo, diferenciava-se das demais que não conseguiam acúmulo³⁶ de dois cargos/empregos de professor, por serem professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo esse segmento do ensino apenas jornada no período diurno.

Fátima e **Filomena** atuavam em uma terceira escola, ambas com curso de Pedagogia e com pouco tempo de atuação na docência na rede estadual como PEB I – eventual.

Amanda, a mais nova em termos de contratação, estava cursando pedagogia, tendo passado por duas escolas em um curto período de tempo, única representante de sua unidade nesse grupo.

Maria, também única representante de sua unidade, cursava pedagogia, era professora alfabetizadora, tinha em sua sala algumas crianças com necessidades educativas especiais.

Paula, **Silvia** e **Carmem** eram professoras da educação infantil, **Paula** com experiência na rede particular, **Silvia** com pouco tempo no ensino público, e com pequena passagem na educação infantil da rede particular e **Carmem**, a professora que

³⁵ O professor substituto na rede não é concursado, atua para cobrir faltas eventuais, mas na falta de professor concursado ele é chamado para atuar por um período maior, às vezes até o ano todo. O substituto é selecionado anualmente através de inscrição para tal função e classificado segundo critérios de um Decreto e Instrução Normativa, recebe por dia trabalhado, podendo ficar substituindo de escola em escola, porém não foi o caso de Geisa, que permaneceu o ano todo em uma mesma Unidade.

³⁶ Devido ao HTPC e HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), como já citado anteriormente, pelo menos em um dia da semana os professores passam oito horas na escola, não sendo possível assumir uma sala de (1ª a 4ª) Ciclo I na rede estadual ou particular.

atuava nos dois segmentos – infantil e EJA, todas com o magistério como formação.

Marilene é a professora coordenadora, com experiência na rede estadual, formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial.

Vilma é a diretora, teve passagem como coordenadora e estava atuando como diretora eleita pela comunidade, após um processo bastante desgastante, há pouco tempo é pedagoga com especialização em Educação Especial.

A fim de facilitar a visualização dos componentes do grupo, apresento a seguir um quadro com seus nomes (fictícios), escolas onde trabalham (representadas por letras, apenas para identificar quando mais de um participante atuava na mesma escola), formação acadêmica, experiência profissional anterior à exercida na época da pesquisa e forma de atuação.

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa

	Nome	Escola	Formação	Experiência anterior	Atuação
01	Amanda	D	Cursando Pedagogia	Professora em duas escolas municipais em um curto período de tempo	Professora de 1ª série, Ciclo I
02	Ana	A	Pedagogia	Educação Infantil na rede particular	Professora de 1ª série, Ciclo I
03	Antonieta	B	Cursando Pedagogia	PEB I /ACT (na capital)	Professora de séries iniciais do ensino fundamental
04	Carmem	F	Magistério	Professora da rede particular	Professora da educação infantil Professora da EJA
05	Fátima	C	Pedagogia	PEB I – eventual	Professora de 3ª série (CII/1ª etapa)
06	Filomena	C	Pedagogia	PEB I – eventual	Professora de 3ª série (CII/1ª etapa)
07	Geisa	A	Magistério	Professora eventual na rede estadual	Professora substituta no ensino fundamental
08	Idalina	A	Psicologia, cursando Pedagogia	Professora de pré-escola na rede particular	Professora do ensino fundamental
09	Márcia	B	Graduada em Educação Artística, cursando Pedagogia	PEB II-ACT	Professora de 5ª a 8ª série na rede estadual Professora de séries iniciais do ensino fundamental
10	Maria	E	Cursando Pedagogia	Professora na rede estadual como eventual	Professora alfabetizadora, tinha em sua sala algumas crianças com necessidades educativas especiais.

	Nome	Escola	Formação	Experiência anterior	Atuação
11	Marilene	G	Pedagogia, com especialização em Educação Especial.	Professora eventual na rede estadual	Professora coordenadora na rede municipal
12	Paula	F	Magistério	Professora da rede particular	Professora da educação infantil
13	Rita	B	Cursando Pedagogia	PEBI/ACT	Professora de séries iniciais do ensino fundamental
14	Sílvia	F	Magistério	Professora da rede particular	Professora da educação infantil
15	Vilma	H]	Pedagogia com especialização em Educação Especial.	Coordenadora na rede municipal	Diretora eleita pela comunidade

Todas se mostraram receptivas e aceitaram as gravações ocorridas no segundo semestre, sem nenhuma objeção, porém demorou para que o engessamento da fala fosse quebrado, pois invariavelmente recordávamos que estávamos sendo monitorados por aparelho eletrônico. Quando digo recordávamos é que esse engessamento ocorria com todas nós.

Passado certo tempo, as falas foram fluindo, chegando a um estado de naturalidade que fez com que eu esquecesse de desligar e ligar o aparelho resultando na perda de alguns momentos bastante pertinentes para essa pesquisa e que não puderam ser recuperados enquanto transcrição literal.

Acredito que tentei mostrar para mim mesma que o rumo da pesquisa poderia indicar intervenções na proposta de formação continuada, buscando “experenciarmos” modelo alternativo de formação, com outros objetivos; o que não foi o caso. Continuamos a discutir as questões da Matemática com uma abordagem maior de propostas e encaminhamentos realizados por mim do que pelas próprias professoras, com raras exceções, quando uma ou outra trazia para o encontro uma questão a ser estudada, discutida ou atividade prática para ser realizada e repensada.

Com o decorrer do tempo, atuando no Núcleo e pesquisando, posso dizer, através das palavras de Fontana (2003, p. 128), alheias, porém me apropriando delas, que as interações supervisora-pesquisadora foram se modificando e, ao se modificarem, foi se modificando a pesquisa num processo contínuo, cuja história é um processo inseparável dos resultados obtidos.

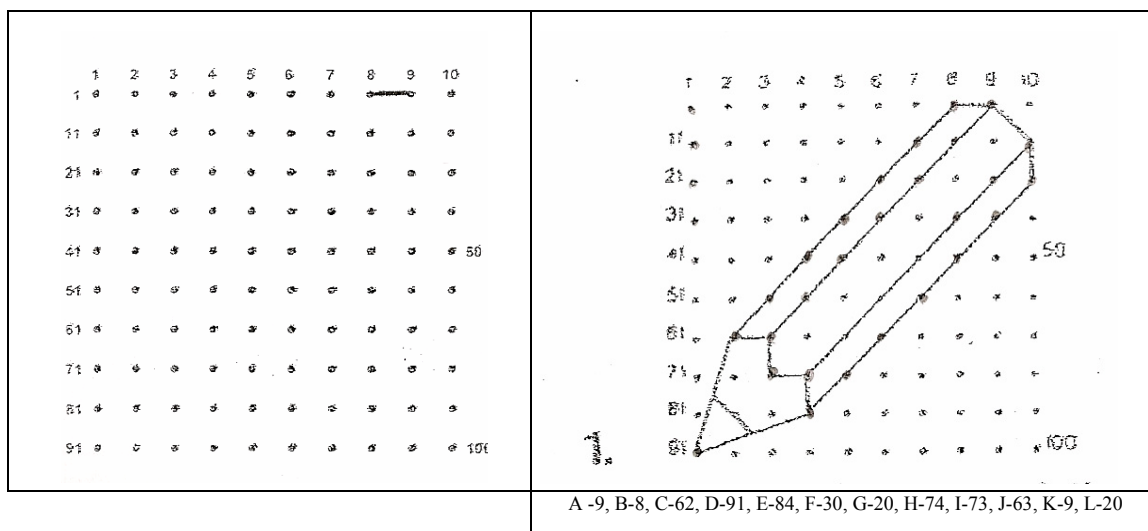
A idéia predominante era fazer dos encontros de formação o lócus em que o professor fosse o protagonista principal, trazendo seus sucessos ocorridos em sala de aula, bem como suas dúvidas ou necessidades de ampliar seus conhecimentos em determinados conceitos e, assim, na interação, na interlocução com outros sujeitos, os “nossos outros” sujeitos também se constituíssem em novos sujeitos, com ampliação de saberes humanos, educacionais, éticos etc.

Como acredito que para alcançar tais objetivos teríamos que percorrer um período maior juntas, e somente no movimento e no processo tais transformações possam ocorrer, a característica mais marcante nesses poucos meses foi trazida da própria cultura em que todas nós fomos formadas, a espera de um que ensina e dos outros que aprendem. O que é contraditório aos objetivos traçados pelo grupo de supervisores que elegeu um novo modelo de formação, os Núcleos, como instância de formação através de um processo dialógico em que, através da e pela linguagem, os sujeitos envolvidos estariam juntos ensinando e aprendendo simultaneamente.

OS EPISÓDIOS

EPISÓDIO 1 -

A imagem abaixo ilustra a atividade denominada “Do número à ligação aos pontos”



A atividade planejada pela supervisora se deu da seguinte forma: para cada um dos participantes foi dada uma malha pontilhada em um quadro contendo cem pontos, com numeração de 1 (um) a 10 (dez), da esquerda para direita, na horizontal e de 1 (um) a 91 (noventa e um), de 10 em 10, de cima para baixo, na vertical. Posteriormente os participantes foram orientados a colocar embaixo da malha letras em ordem alfabética de (A) a (L). Cada letra deveria corresponder a um número que era o resultado de operações matemáticas, as quais as participantes elaborariam, podendo usar as quatro operações (adição, subtração, multiplicação ou divisão).

Posteriormente, cada um desses resultados deveria ser transposto, na malha pontilhada, assumindo assim um ponto com uma letra, e dessa forma interligando os pontos na seqüência alfabética, reconhecer e denominar a figura formada.

Após a realização, pelos participantes do grupo, teve início uma discussão sobre as possibilidades para sua organização e desenvolvimento em sala de aula. Questões sobre a forma de apresentação e de registro de trabalho, sobre sua adequação aos alunos, entre outras, foram emergindo. Segue o episódio.

(Profª Ana) – Se os números estiverem muito próximos, eles vão confundir, né?

(Coord. Marilene) – As contas também devem estar no caderno?

(Superv. Sandra) – No caderno ou em outro espaço, desde que se registre. É apenas uma idéia que trouxe. Vocês terão outras e a possibilidade de alterar, fazer modificações de acordo com a turma em que estiverem atuando. Mesmo que haja criança que não consiga realizar sozinha, a atividade, o trabalho em dupla ou em grupo irá proporcionar a ela a oportunidade de, em outro momento, poder realizar sozinha, sem ajuda, ou talvez até mesmo ajudar outros.

(Profª Ana) – Então o trabalho em dupla é importante!

(Profª Paula) – Na sala vamos ter criança que pega rapidinho, e aqueles que não sabem o que fazer. É bom orientar para que coloquem o número embaixo, né?

(Superv. Sandra) – Quando o trabalho é em dupla isso se resolve mais facilmente, eles conversam e aquele que não conseguia vai entendendo até que acaba por entender e passa a realizar sozinho.

As perguntas enunciadas tanto por Ana, quanto por Marilene, não necessariamente dizem respeito propriamente a dúvidas do como fazer, mas podem buscar em Sandra o seu posicionamento enquanto ocupante de uma posição hierárquica superior (supervisora). Dessa forma, o que estava em jogo era a posição que a SME, tendo a supervisora como representante legítima, esperava, ou até mesmo considerava mais adequado, o que indicia/remete aos jogos de expectativas que permeiam as relações nessa instância formativa.

O que esconde essa outra face desse interlocutor abstrato que se corporifica na atuação da supervisão?

Para as participantes, errar ou acertar terá uma representação de “peso” duplo já que represento tanto a coordenadora quanto a supervisora.

Durante o episódio, pode-se perceber que foi dada às participantes uma atividade pronta, porém não acabada, pois a possibilidade de criação é enunciada para elas. De modo geral, estas tomam a atividade como algo prescrito e não conseguem abstrair, durante a descrição desta, a flexibilidade permitida para mudanças que são a minha expectativa de resposta. Mas há uma linha tênue entre a prescrição e a não prescrição já que a importância do registro e do trabalho em grupo caminha para a prescrição e a possibilidade da criação para a não-prescrição.

Dada uma “sugestão” de organização de grupos, Ana, ao fazer-se enunciar, em busca de uma confirmação e talvez maiores detalhes, diz: “Então o trabalho em dupla é importante!” Esse “então” assume no diálogo a “entoação expressiva”, como nos diz Bakhtin, para despertar atenção dos demais. Porém, Paula, ao assumir o discurso, muda o foco quebrando a interlocução responsiva esperada por Ana a ser dada por Sandra.

Esta poderia deixar Ana sem a confirmação esperada, mas Sandra escolhe retomar a fala de Ana.

Quando Paula diz “*Na sala vamos ter criança que pega rapidinho, e aqueles que não sabem o que fazer.*”, está buscando um reconhecimento de seus pares diante das vivências desses. Já quando diz: “*É bom orientar para que coloquem o número embaixo, né?*”, está tentando retomar, adicionando um fato novo, a fala de Ana.

Tanto Ana quanto Paula aguardam a validação de seus discursos do superior imediato ali representado pela supervisora. Ambas falam de suas vivências e em seus discursos tentam demonstrar a compreensão, que, segundo Bakhtin (2004, p.132), “*é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra*”.

Por sua vez, Sandra, sem dizer explicitamente se concorda ou discorda de Paula, re-afirma a sua concepção sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a importância do grupo de crianças, embora sem explicitar os fundamentos teóricos em que está se embasando. Mais uma vez a questão dos números e da seqüência numérica fica em aberto. Ao não responder explicitamente à questão formulada, a fala da supervisora pode ser tomada num sentido de liberdade e de respeito à iniciativa do professor (ou seja “*façam conforme a sua vivência, conforme o grupo com o qual vocês trabalham*”), ao mesmo tempo em que acaba por direcionar/manter a interlocução para o tema trazido pela própria supervisora, em detrimento das preocupações das próprias professoras, manifestadas na primeira fala de Ana e na última de Paula.

É importante notar, ainda, que nesse movimento de interlocução, assim como em outros momentos que serão posteriormente relatados, pode-se perceber que as experiências vivenciadas pelas professoras e pela coordenadora em seu cotidiano são tratados de forma geral, sem que se especifique um determinado sujeito ou situação. Este modo de referir-se à experiência e aos seus sujeitos parece importante para a compreensão do lugar que estes ocupam no processo formativo em questão. Segundo Amorim (2001, p.98), a utilização conjunta do *ele* é “*a possibilidade da expressão da não pessoa*” e ainda acrescenta que “*como ausente na enunciação, fica assim colocado numa situação de fronteira ou de instabilidade*”.

EPISÓDIO 2 -

Durante um dos encontros, aparecem questões referentes aos projetos das escolas, dos planos de ensino, assim como do material didático adotado por cada uma das escolas.

Em suas enunciações, as professoras relatam suas angústias e repensam no que estavam realizando em sua prática docente, especialmente no que diz respeito à utilização de certos materiais pedagógicos. No episódio aqui destacado, a professora se refere ao material Atividade de Matemática (AM).

Vejamos o episódio.

(Prof^a Márcia) – É uma questão. O porquê no AM da 1^a série só aparece adição e subtração, como operação sistematizada em algoritmo.

(Superv. Sandra) – É questão de analisar o que aquele autor, aquela pessoa que preparou o material pensou, pensa sobre a aprendizagem, se é seqüencial ou...

(Prof^a Márcia) – Então, esse ano eu fui ler a introdução no AM e lá tá dizendo que o AM da 1^a prioriza adição e subtração e noções da multiplicação. A multiplicação aparece como complemento.

(Superv. Sandra) – Na rede, quando nós indicamos o uso do AM, sabendo das limitações, certo? O uso de um único material didático implica em correr riscos, em ter que aceitar o que o autor entende como concepção de área do conhecimento, até mesmo conceito. Tem professores que definem adição e multiplicação e o livro de que fazem uso trata da adição e da subtração na seqüência.

(Prof^a Márcia) – Eu estou trabalhando bem a adição e subtração. A escola chegou a uma proposta de usar o livro didático. Adotou a mesma coleção, PNLD³⁷, para todas as séries.

(Superv. Sandra) – É uma proposta visando à continuidade. Quando se usam vários livros dentro de um mesmo ciclo/etapa, em uma mesma escola, fragmenta-se e se perde.

(Prof^a Paula) – É o que estou dizendo aqui, de uma forma dá-se início com uma determinada orientação e deixa para a outra série continuar. Se você tem uma classe, ou elementos na classe que pedem pela explicação, por que esperar um novo ano, nova turma. Daí já passou e muito se perde. Tem que ter seqüência, para o professor poder saber qual é a seqüência. O professor é que tem que fazer análise da classe para poder passar por todas as etapas. Ele não pode ficar preso em uma coisa só. Fica ali e iiiii... A turma quer mais e daí?

³⁷ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático disponibilizado pelo MEC a todas as escolas públicas do Brasil, em que os professores reunidos fazem as suas opções de livros através de uma lista de preferência. Na maioria das vezes, os livros apontados como primeira opção não são entregues, ocorrendo na maioria das vezes a entrega da segunda ou terceira opção feita pelos professores. Não é o caso desta discussão. Para saber mais sobre o programa e o que há por traz dele. Vide. AGUIAR, C.A.P. Um Limite do Livro Didático. In: Palavras da Língua, Palavras do Outro: Produção de Texto e Livro Didático. FAPIC/UNIMEP, 2000 (inédito)]

Esse material (AM) foi adquirido pela SME no início da municipalização através da indicação da própria supervisora Sandra, responsável na época pela área de Matemática, por dois motivos, um devido ao fato da rede não ter naquele momento a opção da escolha de livros didáticos através do programa do governo federal – PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que anualmente faz a entrega dos livros às escolas públicas, e porque a supervisão, naquele momento, também questionava o “engessamento” de um programa através de uma única referência, no caso a adoção de um livro. Havia, sim, livros diversos para consulta e o AM para quem quisesse fazer uso dele. A partir do momento em que os livros didáticos passam a chegar às escolas municipais, o AM somente foi adquirido através da solicitação das escolas para que a SME realizasse a compra.

A professora Márcia estava fazendo uso do material AM, bem como do livro didático, porém também participou dos encontros no primeiro semestre em que muito foram discutidas as questões pertinentes à numeralização e operações matemáticas. Diante da busca de mais uma significação, Márcia busca o(s) porquê(s) da metodologia utilizada nos diferentes materiais e seus diferentes autores.

Em meio a esse processo enunciativo-discursivo, em que estavam em alternância a supervisora e a professora em busca de uma resposta, uma multiplicidade de vozes, já não alheias, porém alheias-minhas, fazia da coordenadora do grupo, Sandra, levar Márcia a pensar na questão da alteridade. Indicia-se aqui que a professora já busca em função de suas próprias práticas um aporte, uma condução que lhe dê a segurança de escolher.

Márcia, como protagonista, busca refletir sobre sua prática e poder ter autoridade para então discutir com propriedade o porquê da opção escolhida. Assim nos diz Fontana (2003):

Rever a prática, replanejar a organização do próprio fazer são modos de reflexão e de conhecimento que só se realizam no trabalho pelo trabalho, fundindo observador e protagonista. São manifestações do exercício teimoso da interpretação, dentro de uma organização do trabalho que diminui, cada vez mais, a atividade intelectual do trabalhador, a possibilidade de expressão de seus desejos e de sua emoção na atividade que realiza, as escolhas e a margem deixada ao livre arranjo da tarefa por ele próprio, reduzindo-o a mero executante da vontade e dos projetos de um estranho. **Como expressão de resistência, são mais difíceis de realizar e de manter.** Também é mais difícil que sejam acolhidos e valorizados (ibid, p.156).(grifo meu).

Quando a professora Márcia diz: “Então, *esse ano* eu fui ler a introdução no AM e lá tá dizendo que o AM (...)”, essa fala já indicia que anteriormente ela apenas estava executando as atividades propostas, integralmente ou não, mas o fato de explicitar que nesse ano foi ler nos aponta que nossas interlocuções não estão ocorrendo no vazio, significações e sentidos têm produzido o incômodo em buscar mais sobre o material que a escola disponibilizava, o que dava a ela, naquele momento, um leque de possibilidades para realizar opções, as quais a própria professora, vai deixar claro mais adiante, quando afirma que fez a opção por seguir o seu planejamento com o material escolhido pela escola.

A idéia de continuidade dada como resposta pela supervisora, “*É uma proposta visando à continuidade*”, tenta dar visibilidade à autonomia da unidade e equipe docente, porém o livro didático não pode ser o único recurso em sala de aula, outros materiais devem ser utilizados e não necessariamente o AM, uma vez que as escolas possuem outros recursos. Pode-se observar que a Prof^a Paula defende a escolha do material a ser utilizado e a seqüência que tem dependência com o grupo a ser trabalhado, “*O professor é que tem que fazer análise da classe para poder passar por todas as etapas*” e, mais adiante, a própria professora questiona, em defesa dos alunos, caso a opção se dê por um único material, dizendo “*Ele não pode ficar preso em uma coisa só. Fica ali e iii... A turma quer mais e daí*”.

Paula sai do seu papel de professora e fala de outro lugar, já que diz que “*O professor é que tem*” e não se coloca como tal. Sem enfatizar a continuidade, a denomina como frágil nas salas de aula, talvez pela heterogeneidade destas. O jogo de poder se estabelece, pois Paula tenta ampliar o dizer de Sandra e, assim, demonstrar que compreendeu que o foco é o aluno e não o conteúdo a ser vencido, dado em um determinado tempo. A professora, neste caso, está concordando com Sandra que, por sua vez, ocupa uma posição hierárquica superior, porém os sujeitos que silenciam também indiciam. Os que silenciam, se manifestam de alguma forma ou entre seus pares, com olhares e gestos ou até mesmo com o próprio eu. Por não haver a oralização não há como saber aquele que concorda ou discorda das discussões apresentadas, se os sujeitos são contra, a favor, ou mantêm uma outra opinião a respeito das discussões em pauta. Uma vez não manifestada oralmente, não há como desvelar o que pensam, as manifestações se dão através de gestos e olhares na concordância ou discordância, fato este que não pode ser analisado no episódio em questão.

EPISÓDIO 3 –

(Superv. Sandra) – O que vem acontecendo é que as escolas, ao escolherem o livro didático (PNLD), não estudam essa escolha e aí o livro, quando chega, não é usado. Se bem que, nem sempre é atendida a primeira opção.

(Profª Ana) – Ficam perdidos, às vezes até mofando.

(Superv. Sandra) – Será que não é preferível fazer uso, selecionando o que vai ser dado? A opção da escola em que a Márcia trabalha, em fazer uso do livro de Matemática, foi depois que conseguiram uma coleção (1ª a 4ª) vinda do PNLD e que passou por uma avaliação. Os professores, juntamente com a equipe dirigente, acharam melhor ter uma seqüência, não só anual, mas por algum tempo, para então poder avaliar o uso do material. O uso do livro não quer dizer que estão limitando, elas complementam com o que julgam estar faltando.

(Profª Márcia) – É preciso que no próximo ano haja continuidade, que a reposição do livro consumível das 1^{as} aconteça.

(Superv. Sandra) – Corre-se o risco realmente do professor chegar a dizer: – “Nossa!” e fazer julgamento.

(Profª Márcia) – Fui olhar mais para o AM, ver como ele traz os conteúdos/conceitos. Se seguir, tenho que priorizar. Agora, outubro já vem chegando, é logo final de ano, ou eu sigo o livro e trabalho bem adição e multiplicação, buscando complementar, ou “jogo” esses conceitos. Só se jogar mesmo! Para trabalhar bem eu tenho que seguir o caminho que já havia planejado.

A escolha do livro didático é anunciada na escola com antecedência devido a toda sua burocracia anualmente reeditada. Primeiramente, a Secretaria de Educação, através de um representante, geralmente um supervisor, é chamado na Diretoria de Ensino para assim receber as orientações quanto ao programa, o que foi alterado, os prazos e maneira correta de realizar a solicitação “on line”. Apesar de o programa contar com um *site* no portal do MEC, carece de muitas orientações.

Em um segundo momento, os diretores e coordenadores recebem da SME as devidas orientações, então como repasse das palavras e da linguagem de um outro sistema que é a rede estadual.

Quando este chega às escolas, geralmente é deixado para depois, para ser discutido em um momento em que os professores, reunidos em HTPCs especificamente deixados para tratar do assunto, discutem sobre as diversas possibilidades existentes, além do grande assédio das editoras em realizar propagandas para adoção de livros editados por elas.

Em uma pesquisa recente sobre o que trazem os livros do PNLD, bem como o que faz uma coleção ser aprovada ou descartada do Programa, Aguiar (2002) nos diz o seguinte:

Não estamos em defesa destes manuais e sim salientando que a diversidade de contextos que se instaura em cada ambiente de ensino-aprendizagem não pode ser prevista por nenhum manual, pois são feitos sob medida, mas em larga escala, portanto um mesmo “modelo” para diversos “manequins” em situações diversas em que a relação sujeito/mundo é negada (p.79).

Ao analisar o fracasso escolar, Cortella (2002) o atribui a dois tipos de causas, 1) as **extra-escolares** e 2) as **intra-escolares**. O autor entende que as intra-escolares, chamadas por ele de *pedagocídio*, podem ser intencionais ou não (o que não nos compete aqui analisar). Entre elas, está a maneira como os livros didáticos são escolhidos e usados:

(...) a produção do *pedagocídio*, intencional ou não, manifesta-se no uso não-reflexivo e crítico dos livros didáticos, passa por uma seleção de conteúdos excessivamente abstratos e sem integração, e chega até uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso. (...) Cena 1: sala dos professores, horário de intervalo. Entra o professor de Matemática (poderia ser de qualquer outro componente curricular!) da 7ª série e diz: Esses alunos não sabem nada; vieram sem base nenhuma da 6ª série. Na sala está a professora da mesma matéria na 6ª série e ela diz: Isso não é nada; precisa ver com eles vieram da 5ª série: Vocês não sabem é como é que eles chegaram da 4ª; tive que fazer uma revisão de tudo que deveriam ter aprendido antes... E assim vai, quase recorrendo à regressão intra-uterina para que as responsabilidades sejam localizadas! (CORTELLA, 2002, p.141-142).

Sandra, ao dizer “será que não é preferível fazer uso, selecionando o que vai ser dado”, além de sugerir que se façam escolhas, priorizem dentro do próprio livro o que tem de melhor, que façam inserções, o uso do material, mesmo tendo refutado este no início da municipalização, quando sonhava que cada escola, professor, diante de sua realidade, pudesse ir construindo seu próprio material. Esse sonho tem deparado com a realidade e há então uma aceitação com ressalvas. O livro didático não pode ser visto como algo pronto e acabado para um determinado fim, mas sim como um dos meios. Não um manual a ser seguido pelo professor, mas um material de que o professor poderá fazer uso, até mesmo discutir os conceitos ali postos, se for o caso. Para que isso ocorra, há de se ter formação.

Ao tomar então como exemplo a escola em que Márcia atua, a maneira como foi decidida a escolha, projetando uma avaliação em médio prazo, ou seja, em um período

de quatro anos com a utilização do mesmo material, está aí usando de sua influência nas relações hierárquicas, com esta forma de enunciar-se, remete a Bakhtin (2004, p.43), quando nos diz que: “*O respeito às regras da ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade tem uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento*”, além disso, ao deixar “não será preferível ...”, envolve um outro tipo de questão: não a posição da Sandra, mas de uma Secretária, de um Departamento que não se opõe ao uso dos diferentes materiais.

A Profª Márcia, preocupada com a continuidade do material, como reposição, fato este que não depende da instância da SME e sim do MEC, através de seu programa PNLD, também está preocupada com o que possam dizer ou julgar as próprias colegas professoras quanto ao seu trabalho no próximo ano. Tanto é que deixa claro que, ao fazer a opção por seguir um determinado material como planejado, terá que dar prioridades. No caso, a prioridade ao livro didático. Porém, surge um elemento novo, “Fui olhar mais para o AM, ver como ele traz os conteúdos/conceitos” que é a sua busca pela leitura da concepção teórica e organização do material, fato este que, sem as discussões que o grupo estava fazendo antes, provavelmente não teria ocorrido. Se agora a professora o faz, é porque se incomodou e foi buscar esclarecimentos com outros interlocutores para assim poder argumentar em seu grupo e especialmente com a coordenadora de sua escola, que só usaria o livro didático como complementação de seu trabalho.

Neste e nos episódios que se seguem, procuramos visualizar as condições de trabalho, as dificuldades encontradas. Segundo Fontana (2003, p.118),

Em condições que dificultam o compartilhar do trabalho com nossos pares, menor ainda tende a tornar-se nossa aproximação com aqueles que ocupam lugares superiores aos nossos na hierarquia escolar, ainda que seus papéis de supervisão e coordenação definam-se pelas tarefas de dinamizar e integrar o trabalho na escola e de possibilitar, aos professores, o processo de educação continuada. **Contradições, conflitos, drama...** (ibid., p.118) (grifo meu).

EPISÓDIO 4 -

(Coord. Marilene) – Será que não seria melhor a professora que está com a 1ª série seguir com os alunos?

(Superv. Sandra) – Tem escola que está optando. Cria-se certa dependência... Mas no ciclo acho que é importante, pela CONTINUIDADE.

(Profª Márcia) – A professora já conhece, tem seqüência.

(Profª Paula) – As crianças já mudaram de escola, ao entrar na 1ª, é muita mudança, mexe com o emocional! É certo que cria-se dependência emocional. Seria até mais fácil para ele, pelo menos no ciclo, permanecer com a mesma professora. Caso não seja possível será que a professora do ano anterior, não havendo a continuidade, poderia entrar em contato com a atual?

(Coord. Marilene) – Antes de se ter o procedimento de continuidade ou contato, o professor que está na escola tem que ter clareza do que é um ciclo e ciclo/etapa. Não adianta um professor passar para a 2ª série sem ele ter entendido o que é o ciclo/etapa e a continuidade.

(Superv. Sandra) – Não só ciclo/etapa. O professor tem que ter essa noção do que compreende esse ciclo. O que o aluno precisa...

(Coord. Marilene) – É, é...

(Profª Sandra) – Nesses quatro anos para chegar ao final. Diante desse quadro curricular, o que é importante e que o meu aluno não pode deixar de apreender? A partir desse momento eu começo a entrar na base, no alicerce. A trabalhar para que ele consiga chegar lá. Para que ele possa ir avançando e atingir o necessário para que não ocorra o grande trauma da 5ª série! Né? Principalmente porque daí não vai ser mais o professor polivalente.

Marilene, enquanto coordenadora, apresenta uma dúvida para a supervisora, porém esta solicita a Sandra uma resposta. Neste momento, evidencia-se a sua posição de coordenadora, buscando uma resposta da supervisora. Esta, por sua vez, não confirma uma preferência e ainda mostra os dois lados dessa possível escolha: de um lado a dependência e de outro a continuidade. Desta forma, Sandra deixa a fala de Marilene para discussão, porém, o que podemos observar neste episódio é uma infinidade de lacunas de silêncio entre a coordenadora e a supervisora, com apenas os dizeres de Paula, professora da educação infantil e Márcia, professora do fundamental.

A professora Márcia defende a continuidade embasada talvez pela sua própria vivência no ensino fundamental. Já a professora Paula evidencia o lugar de onde fala, pois não demonstra ter conhecimento da prática no ensino fundamental, da aproximação dos professores do mesmo ciclo (série).

Entre o concordar de Márcia e a intervenção de Paula transitam as questões hierárquicas, já que a primeira responde à coordenadora e a segunda não responde a nenhuma das duas, uma vez que, na educação infantil, a supervisão é exercida por profissionais daquele departamento, não há assim nenhuma aproximação e talvez por isso Paula tenha entrado para a discussão.

Marilene evidencia sua instância hierárquica envolvendo o professor. Ao dizer “o professor que está na escola”, esta o qualifica enquanto profissional e, mais adiante, *um professor* assume outra posição, “*Não adianta um professor passar para a 2ª*

série...” este *um professor* nos dá indícios de qualquer professor, sem no entanto necessariamente ser qualificado. Desta forma, Marilene se reporta à formação destes.

A supervisora, além de estar em concordância com a coordenadora, assume um posicionamento prescritivo “*O professor tem que ter...*” e, como a coordenadora, qualifica esse “*o professor*” como profissional e não um mero funcionário.

O diálogo estabelecido entre duas posições hierárquicas próximas alterna as vozes não necessariamente para concordância, em um jogo interlocutivo não descartando o silenciamento das demais como parte deste jogo.

Sandra, ao dizer “*o que é importante e que o meu aluno não pode deixar de aprender?*”, assume o lugar do professor e na mesma fala, logo adiante, volta a assumir a supervisora, “*o necessário para que não ocorra o grande trauma da 5ª série (...) porque daí não vai ser mais o professor polivalente*”. Neste momento, fica de fácil percepção a tríade que assumi, que é supervisora, professora e coordenadora do Núcleo. Esta mesma visibilidade se dá com as demais participantes, mesmo com aquelas que silenciam.

Episódio 5 –

(Superv. Sandra) – No encontro passado teve uma discussão sobre a elaboração de atividades a partir do que se está estudando, aprendendo. Foi discutido que se todas, de repente, que tiverem contato com as malhas (pontilhadas, quadriculadas, triangulares...), passarem a trabalhar agora com elas, as crianças poderão ver essa mesma atividade no ciclo inicial, e nos três próximos anos. O que tem aparecido com frequência é que geralmente se trabalha com as mesmas coisas. E como fica a questão da Progressão Continuada?

(Profª Idalina) – O conteúdo “água”, por exemplo, aparece nos dois ciclos e nas duas etapas.

(Profª Rita) – Vai se aprofundando o tema água, não se trabalha a mesma coisa.

(Profª Idalina) – Pouca coisa de novo aparece.

(Profª Rita) – Sendo assim, História e Geografia... são sempre as mesmas coisas. Repete muito.

(Superv. Sandra) – O que repete?

(Coord.ª Marilene) – A história do bairro.

(Profª Rita) – Principalmente a história do bairro. Lá na “Pedro Brito” cansou.

(Dir. Vilma) – Tem aluno que já viu em todos os anos.

(Profª Rita) – Não aprofunda fica aí, muda o ano e continua a história.

(Coord. Marilene) – Voltando na ... aqui, eu lembrei que quando achamos o ponto médio, observei que formam triângulos e quando construímos, se tem uma viga, por exemplo, se coloca uma trava em forma de triângulos.

(Superv. Sandra) – Por que será? Segura aí, que nós vamos voltar, é só fechar ou ... a questão levantada pelas meninas. A Rita e a Vilma estão colocando e também apareceu no encontro passado sobre o planejamento e o que é “cobrado” dele. Como vocês estão dizendo que principalmente em História e Geografia é onde mais aparece a repetição.

(Profª Rita) – Trabalha o bairro na primeira, segunda,... e aprofunda. Aprofunda em que?

(Dir. Vilma) – Ah! Às vezes nem aprofunda.

Profª Rita) – Essa questão de trabalhar “7 de setembro”, a gente trabalhou os Estados, a divisão dos estados do Brasil, quantas estrelas estão representadas na bandeira (representando os estados). Aí, um aluno perguntou: “Prô, é a Terra que gira ou é o Sol?” Eles têm curiosidades, são pequenos, mas têm curiosidades. Por que não pegar o globo terrestre e trazer para a sala? É lógico que a gente não vai explicar como se estivesse em uma 4ª série (CicloII/2ª etapa), envolve conceitos, eles não são “bobinhos” e têm condições de entender.

(Superv. Sandra) – Como fica isso em uma discussão em HTPC, no momento em que se planeja? Todo mundo aceita?

(Dir. Vilma e Profª Rita) – Não.

(Dir. Vilma) – Você quer saber enquanto coordenadora/diretora ou professora³⁸?

(Descrição de ocorrência no grupo) Enquanto isso, Márcia, que está sentada ao lado de Rita, escreve em um pedacinho de papel um bilhete referindo-se a Vilma. Vilma até há bem pouco tempo foi coordenadora na escola em que elas atuam. O bilhete dizia mais ou menos assim: “Agora ela pensa assim?”. Quando eu me aproximei, acabei fazendo parte da leitura e imediatamente Márcia risca o local onde estava escrito, uma vez que Vilma estava sentada muito próxima. De fato, a conversa continua sem ninguém perceber.

(Superv. Sandra) – Nós queremos os dois lados, enquanto coordenadora/diretora e enquanto professora.

(Superv. Sandra) – Como fica essa questão, Rita? Marilene e Vilma podem contribuir enquanto coordenadoras. Mas a Rita “*cita o tempo, não dá tempo. O que nós vamos priorizar?*”.

(Profª Rita) – Muda o foco, não precisa de tudo aquilo, é lógico que não dá para ver tudo e que precisa ser aprofundado na 4ª série, tem que ter esse cuidado, não deixar de lado. Às vezes a gente vai por um lado e precisa mudar, e voltar. Veja só o mapa do Brasil, Globo terrestre e Mapa Mundi, são a mesma coisa?

(Dir. Vilma) – Acho que é difícil porque tem aqueles que não querem sair do plano (de ensino). Tem que ser aquilo. Tem gente que, vamos dizer, que não segue nem o que está no plano (de ensino). Enquanto estava lá no Bairro “C” nunca ia colocar a questão do bairro na 4ª série! Tinha professora que estava trabalhando o bairro na 4ª série. E a gente sempre que ia conversar e perguntava o porquê de estarem trabalhando o bairro, na 4ª série, se o bairro já foi trabalhado na 3ª, 2ª e 1ª. Por que não amplia? Também encontrei resistências. Não sei, se por eu ser coordenadora, vejo assim.

(Coord. Marilene) – O professor tem que entender que da mesma forma que Van Hiele fala da seqüência, das etapas que a criança

³⁸ Na rede municipal, como não há plano de carreira no magistério, o acesso à direção e coordenação se dá por concurso interno e, portanto, todas são professoras.

percorre, todos os conteúdos também têm que passar pela continuidade. Trabalhar o bairro na 4ª série teria que pegar por outro viés, alguma coisa diferente, um ponto estratégico. Não que seja desnecessário estar trabalhando.

(Profª Rita) – Eu dou aula para uma 1ª série. Mas às vezes até em uma 4ª série, o professor que já está há cinco anos, ele acha que aquilo é necessário e tem que ter respaldo do coordenador/direção para continuar.

(Superv. Sandra) – Então você está dizendo da atuação do coordenador?

(Vilma concorda.)

(Profª Rita) – Ele tem que tomar a dianteira discutindo, são questões pertinentes que acontecem e às vezes a gente se omite, não existe abertamente.

(Superv. Sandra) – Quando será o momento? Em breve estaremos reunidas para o planejamento de início de ano.

Sandra, ao iniciar o encontro, tenta retomar as questões que ficaram suspensas ou mal esclarecidas no encontro anterior, pelo horário avançado. Essa retomada se dá através do ponto de tensão que seria o trabalho de um mesmo tema durante os ciclos e a relação disso com a Progressão Continuada: *“as crianças poderão ver essa mesma atividade no ciclo inicial, e nos três próximos anos. O que tem aparecido com frequência é que geralmente se trabalha com as mesmas coisas. E como fica a questão da Progressão Continuada?”*. Desta forma, Sandra devolve para o grupo a questão levantada no encontro anterior.

Idalina e Rita, duas professoras, são as primeiras a se colocarem sobre a questão. Idalina provavelmente busca apoio no dizer de Sandra *“ver essa mesma atividade”* quando trata do tema água, já que este é recorrente em todas as escolas por estar no currículo do ensino fundamental. Rita, por sua vez, visiona que o tema pode ser desdobrado e Idalina rebate dizendo que apareceriam poucas novidades nesse desdobramento. Então Rita traz em pauta as disciplinas de História e Geografia, afirmando que nelas o conteúdo se repete muito através dos ciclos.

À pergunta de Sandra sobre *“o que repete”*, é a coordenadora Marilene quem responde, apontando a história do bairro, no que é confirmada pela professora Rita e pela diretora Vilma.

Deve-se salientar que ambas (Rita e Vilma) falavam de uma escola na qual Vilma havia sido coordenadora e Rita professora e, embora elas aparentemente concordem em relação à questão, há uma tensão latente em seus posicionamentos, que se manifesta quando Rita recebe um bilhete de Márcia dizendo: *“agora ela pensa*

assim?”, vinculando a mudança de pensamento de Vilma à mudança hierárquica coordenadora/diretora.

Marilene, como se percebesse um certo mal estar, pede que se retomem as questões pertinentes à Matemática, numa tentativa de desfocar o assunto. Por sua vez, Sandra pede que Marilene aguarde para finalizar a discussão levantada por Rita e Vilma.

Rita volta a falar sobre o tema bairro e em seguida cita como exemplo uma data comemorativa, seus desdobramentos e uma experiência que teve com um aluno que teve uma curiosidade sobre um assunto que no momento não estava sendo tratado e de por que não poderia satisfazê-lo, mesmo que isso fosse tratar de algo que não estava planejado. Sandra questiona como esse tipo de situação aparece nos HTPCs e se todos aceitam. A resposta negativa é dita em uníssono por Rita e Vilma, como se, mais uma vez, concordassem.

É nesse momento que Vilma explicita que há diferentes formas de responder, pois a resposta estaria vinculada ao lugar ocupado nas diferentes instâncias hierárquicas da escola, que esta já vivenciou. Diferentes posições, diferentes modos de compreender as questões relativas à prática pedagógica. Sandra, que havia lido o bilhete trocado entre Márcia e Rita, questiona a resposta dada por Vilma e solicita que ela mencione “os dois lados”, numa fala que opõe professoras e diretoras/coordenadoras. É interessante notar que, ao fazê-lo, Sandra se coloca “do lado” das professoras quando diz “*nós queremos*”, o que provoca de imediato risos no grupo, marcando o que este pensava a respeito das posições hierárquicas sem necessariamente explicitar o que a troca de bilhetes evidenciou.

Na seqüência, Sandra, assumindo a posição de supervisora, chama Rita para o “jogo”, para “a arena de batalha”: “*Como fica essa questão Rita?*”. Nesta fala de Sandra está implicada uma mudança de posição em relação ao “nós” anterior: aqui a supervisora, provavelmente para não expor a diretora, questiona a(s) professora(s), complementando com os dizeres “Vilma e Marilene podem contribuir enquanto coordenadoras”.

Rita, ao responder, não descarta a possibilidade de um mesmo tema ser aprofundado no decorrer dos ciclos, mas defende a necessidade de mudanças de foco e de percurso durante o desenvolvimento do trabalho. A diretora Vilma replica do lugar ocupado anteriormente por ela – coordenadora – na escola em que Rita é professora, defendendo a sua própria atuação. Vilma remete à rigidez de uns (daqueles “que não

querem sair do plano”), à displicência de outros (dos “que não segue(m) nem o que está no plano”) ou, ainda, a processos de resistência, a repetição de temas e conteúdos entre os ciclos. Como coordenadora, ela parece compreender que a responsabilidade é das professoras.

Assumindo a defesa da coordenação, Marilene (também coordenadora) diz de maneira prescritiva: “*O professor tem que entender que da mesma forma ...*”, demarcando, assim, a posição de quem diz aos professores como eles devem agir e devolvendo a responsabilidade aos professores.

Imediatamente Rita assume a palavra contradizendo os dizeres de Marilene e Vilma, e nessa batalha, toma a defesa dos professores, “*Mas às vezes até em uma 4ª série, o professor que já está há cinco anos, ele acha que aquilo é necessário e tem que ter respaldo do coordenador/direção para continuar.*” (negritos meus). O conflito de interesses e concepções entre aqueles que ocupam diferentes posições hierárquicas na escola vai se tornando mais evidente, num jogo de responsabilização do outro. É o que a fala da supervisora “*Então você está dizendo da atuação do coordenador?*”, dirigida à professora Rita, parece explicitar.

Rita também é prescritiva – tanto quanto Marilene – e questiona o lugar da coordenação, desvelando, de certa forma, as relações interpessoais e de poder na escola, “*Ele tem que tomar a dianteira discutindo, são questões pertinentes que acontecem e às vezes a gente se omite, não existe abertamente.*”

A supervisora interpela e seqüencialmente já dá seu parecer ao grupo, “*Quando será o momento? Em breve estaremos reunidas para o planejamento de início de ano*”.

Talvez fosse desse lugar ocupado pela supervisão que as professoras ali presentes, bem como coordenadora e diretora, esperassem soluções. A fala final de Sandra remete de volta à escola e a seus agentes a responsabilidade por discutir e resolver essas questões em que dramas e conflitos de posições e de poder se imiscuem nas discussões pedagógicas.

Os sujeitos são únicos no que diz respeito ao seu conhecimento de mundo, a no que diz respeito a suas vivências, pela própria historicidade e cultura, e terão sempre em suas relações divergências. Não há um alinhamento possível, harmonia constante, justamente porque toda ação – perpassada através da e na linguagem – é sempre engendrada e compreendida a partir de um determinado lugar. A análise deste episódio permite perceber que as discussões sobre as possibilidades e os limites da prática pedagógica não podem se dar fora do embate de diferentes posições. A dificuldade

aparece quando os participantes desse embate usam do conhecimento de suas realidades para simplesmente responsabilizar o outro, em um jogo, simbolicamente falando, de “batata quente”, em que empurram os problemas uns para os outros.

Episódio 6 –

(Profª Rita) – Eu fico ‘pirada’ quando aparece um projeto como o da Belgo, projeto de tudo, a gente tá entupida, tá no fim do ano e tem aqueles que não aprendem. Os projetos são bem vindos, mas a gente não dá conta. Ontem eu fiquei irada, tive que parar o que estava fazendo porque tinha prazo para entregar. A gente é ‘pressionada’ pelo tempo.

(Descrição de ocorrência no grupo) – Falando para as colegas que estavam próximos a ela, Rita inicia uma conversa sobre projetos e do outro lado surgem risos ao ouvir “a gente tá entupida”.

(Superv. Sandra) – Idalina, a escola está trabalhando com o projeto da Belgo? Como acontece?

(Profª Idalina) – Ele é encaixado de acordo com o conteúdo que a gente está trabalhando, não acontece desvinculado, descontextualizado. O projeto é de meio ambiente e entra em tudo.

(Superv. Sandra) – O projeto lá na sua escola está contextualizado Rita?

(Profª Rita) – Hoje já é muito melhor, teve tempo que tudo entrava na escola, né?

(Superv. Sandra) – O projeto da Belgo é interessante, como diz a Rita, porém tem que ter prioridades, ou se trabalha, assume e entra com o projeto ou não aceita.

(Profª Antonieta) – Essa é a hora própria, já é setembro, para discutir. Veja bem, recebemos lá quatro professoras novas, com duas classes difíceis, três. Crianças com bastante dificuldade, até mesmo de relacionamento. Acredito que o projeto da Belgo veio na hora certa. Rita, é só uma semana, a prioridade de tempo desse projeto. É só uma semana, a continuidade a gente vai encaixando no resto.

(Profª Márcia) – Acontece que em uma semana não dá para trabalhar tudo.

(Profª Rita) – Ah! Superficialmente dá.

(Profª Antonieta) – Não vai ser superficialmente, vai dar introdução e continuidade depois. O grupo é que tem que decidir se tem necessidade de trabalhar uma semana com algo que surgiu, ou estava programado há muito tempo e dá esse tempo ou por que trabalhar?

(Profª Rita) – Nós conseguimos eliminar, filtrar a entrada de muita coisa, mas ainda...

(Coord. Marilene) – Lá na escola, a gente vai trabalhar com os valores. Desses valores a gente vai colocar o Projeto da Belgo³⁹, mais

³⁹ O Projeto Belgo é um projeto voltado ao meio ambiente, com participação mediante inscrição das escolas, portanto fica a critério da escola, dos profissionais a opção em participar ou não. O referido projeto acontece anualmente, conta com momentos de formação para os professores, os quais são

um, dois ou três projetos que permitem tratar dos valores e dessa forma desenvolver.

(Dir. Vilma) – A minha escola, apesar de estar no mesmo prédio [da escola que Marilene é coordenadora] no início do ano o planejamento foi feito junto, antes da minha chegada. As professoras planejaram juntas e os projetos são apenas parecidos.

(Coord. Marilene) – Mas veja, Vilma, no início o nosso foco era um, mas agora...

(Profª Antonieta) – Não é justo dizer isso, há quanto tempo esse projeto tá lá?

(Coord. Marilene) – Esse projeto chegou para nós em maio.

(Profª Antonieta) – Eu estou trabalhando com ele desde o começo do ano e dá para trabalhar muito bem.

(Profª Rita) – Quanto à questão da resistência que a Vilma comentou, queria dizer o seguinte: às vezes o professor na 4ª série não é questão da resistência, não é só a questão da resistência. O professor não sabe ser criativo em relação aos conteúdos. Ele nem percebe quais são as necessidades daquele aluno, daí a resistência em mudar.

Periodicamente, projetos são apresentados às escolas pela própria Administração, através de suas várias secretarias, pela Câmara Municipal, que os institui e os transforma em Leis, pela sociedade civil e pelas empresas, acompanhados de alguns componentes que “seduzem” a própria escola, professores e alunos.

A participação das escolas nesses projetos é muitas vezes vinculada a algum tipo de premiação, monetária ou em equipamentos, além de evidenciar o trabalho da gestão e sua equipe. Esses projetos também são acompanhados, em sua grande maioria, de processos formativos de pequena duração, chegando até mesmo a ocorrer através de assessoria pedagógica de dois anos ou mais, com grande investimento financeiro por parte das empresas mantenedoras através de um convênio com o município.

Participar ou não de um projeto deve ser uma escolha da equipe escolar a não ser que este faça parte da legislação. Não posso negar que a efetiva participação, com possível premiação, pode dar uma visibilidade para esta unidade escolar além das fronteiras do município, elevando a auto-estima desta equipe e dando *status* à escola, pois a premiação é destacada nos veículos de comunicação, movimenta toda a U.E. e a comunidade no seu entorno, salienta uma qualidade através de um grupo ou indivíduo que teve como orientador um ou vários mestres. A participação, seja ela premiada ou não, valida as ofertas de projetos dadas pela SME, reforçando ou não a sua reedição.

dispensados de suas aulas, recebendo suas salas um professor substituto nos dias de formação. A empresa também subsidia os professores com material didático e material para o aluno. Como produto final, as escolas enviam seus melhores trabalhos nas categorias desenho e produção textual, que envolvem o tema do ano. Os temas estão sempre voltados para valores e a premiação acontece na esfera municipal e interestadual nas cidades em que existem usinas da empresa. Alunos e escola são premiados.

Sem pretender aqui entrar no mérito da questão quanto aos vários projetos que perpassam as escolas, em defesa de um em detrimento do outro, posso dizer que muitos, se agendados, planejados, são bastante interessantes e proporcionam a realização de estudos, ensino e, conseqüentemente, levam à aprendizagem.

Neste episódio, as enunciações levam os sujeitos envolvidos a novamente assumir diferentes posicionamentos, sempre a partir dos lugares hierárquicos ocupados por cada um deles.

Diferentemente dos episódios anteriores, há uma maior participação dos professores no embate, embora somente três delas tenham participado oralmente. As lacunas de silenciamento ainda permanecem e as disputas hierárquicas são latentes. Porém, nesse episódio, a supervisora Sandra intervém apenas por três vezes, nas duas primeiras com tom provocativo, *“Idalina, a escola está trabalhando com o projeto Belgo? Como acontece?”* / *“O projeto lá na sua escola está contextualizado Rita?”* e na terceira, devolvendo de forma prescritiva a responsabilidade para a equipe escolar quando diz; *“ou se trabalha, assume e entra com o projeto ou não aceita”*.

Em sua primeira atuação, quando Idalina é chamada para a interlocução, Sandra – de seu lugar de supervisora – responde, replica a fala anterior de Rita (que afirma estar “entupida” de projetos e pressionada pelo tempo) que parece ter sido apoiada, referendada pelas outras professoras através de expressões físicas, ou quando surgiram risos. Idalina entra no jogo e, como era de se esperar (pois a supervisora conhecia o trabalho das unidades escolares) oferece o argumento para que Sandra pudesse, em sua segunda atuação, enfrentar Rita. Esta, porém, é evasiva em relação à pergunta de Sandra e ocupa seu turno de fala devolvendo a provocação à supervisora: “houve tempo em que tudo entrava na escola”. Sandra responde a Rita, dirigindo-se “a todos e a ninguém em especial”, argumentando que quem aceita os projetos deve priorizá-los. Com isso novos sujeitos entram no embate.

Para Antonieta, o projeto se encaixou com as necessidades da unidade, “é possível e dá para fazer”. Já para Márcia, o prazo é curto. Rita, em resposta para Antonieta, diz que o trabalho seria superficial. Antonieta por sua vez reafirma a sua primeira fala e a partir daí Rita muda o foco do projeto Belgo para outros projetos, dizendo que para chegar na escolha foi necessário eliminar, filtrar, embora não deixe claro o quê.

Nesse momento, surge no embate o dizer de uma coordenadora que provavelmente buscava visibilidade para o fazer de sua escola, quando retoma o projeto

Belgo e seu foco (virtudes), bem como a imbricação que fará com outros projetos da unidade.

Marilene critica a mudança de foco, talvez por perceber que o foco da discussão passou de *projeto* para o de desenvolvimento em unidades específicas.

Novamente Antonieta toma a palavra e enfrenta duas instâncias superiores, ou seja, a coordenadora e a diretora, as quais estavam disputando a valorização do trabalho e a posição da escola diante da “vitrine” como modelo daquela que planejou e estava executando. Neste momento, Antonieta defende o projeto “*Não é justo dizer isto, há quanto tempo esse projeto tá lá?*”. Em defesa da unidade, Marilene diz que só soube do projeto em maio. E com sutileza, Antonieta dá a entender que a sua unidade soube dele com antecedência, pois trabalha com este “*desde o início do ano*” (grifo meu).

A fala inicial de Rita é desvinculada das demais, tanto que a idéia de resistência não apareceu no episódio e não há elo com o fazer do professor de 4ª séries que ela cita, mas por outro lado traz em pauta a voz de uma professora que culpabiliza o professor por não ser criativo, ou seja, fala sobre o papel que assume sem assumir a culpabilidade, “*O professor não sabe ser criativo em relação aos conteúdos. Ele nem percebe quais são as necessidades daquele aluno, daí a resistência em mudar.*”

Episódio 7 –

(Superv. Sandra) – Enquanto supervisora de algumas escolas, tenho orientado a análise desses projetos. A escola tem que dar prioridade ao seu projeto maior, prioridade para as necessidades daquele grupo, projetos que realmente venham a contribuir.

(Dir. Vilma) – O que vem de última hora é complicado. Enquanto professora, não pensando como coordenadora/diretora, por mais que a gente fale em ser ou não conteudista, tem coisas que nós temos que ter cumprido, por exemplo, até o final de uma 1ª série. Não tem condição, o que vem de última hora atrapalha mesmo e sai da rotina.

(Coord. Marilene) – E o da Pastoral que chegou essa semana?

(Superv. Sandra) – Marilena refere-se ao projeto “Água da vida”, que foi anunciado no início do ano letivo juntamente com outros que tratam do mesmo tema ou muito próximo. Esses projetos vistos isoladamente não fazem sentido, ou, mais uma vez, fragmentam-se em outros tantos e não se vê a unidade, o todo em busca de melhor qualidade de vida. A proposta então é retomar a questão levantada pela Marilena sobre os pontos de apoio. As questões que vocês acabaram de levantar é para se pensar. Estamos no final do ano e essas questões têm que aparecer na escola para reflexão. Eu vejo a seriedade com que vocês têm tratado as questões referentes à formação, ao compromisso assumido. Principalmente quando

estamos desenvolvendo uma coisa interessante, daí pára para cumprir determinada formalidade.

(Profª Rita) – Isso, acho que a gente já conseguiu, era uma avalanche de projetos onde a gente falava “ou eu ensino a ler e escrever ou eu faço projeto”.

(Dir. Vilma) – Até aqui na Secretaria já mudou, né?

(Superv. Sandra) – Já. A gente tem barrado bastante coisa.

(Dir. Vilma) – Fica difícil pra gente negar também.

(Superv. Sandra) – Nós temos indicado uma ou duas escolas que não tenham tantos projetos, mas também não é porque a SME indica para os parceiros que a escola tenha que aceitar.

(Dir. Vilma) – Mas melhorou, antes ia tudo para todas as escolas.

(Superv. Sandra) – Voltando...

Neste último episódio, o embate envolve aqueles que ocupam as instâncias hierárquicas da supervisão, da direção, da coordenação. Novamente este grupo usa o tema *projeto* para delinear a discussão que em seu cerne aponta para o distanciamento que há nas funções, já que as posições hierárquicas superiores têm maior poder de decisão, porém quando se tem um poder maior também se tem um risco maior sobre as decisões e, conseqüentemente, responde-se tanto pela decisão como pela conseqüência desta, o que não deixa de acontecer em outras instâncias.

A supervisora Sandra, ao tratar sobre *projetos*, assume a prescrição “*A escola tem que dar prioridade ao seu projeto maior...*”, desta forma é devolvida à escola a responsabilidade pelo projeto pedagógico. Na seqüência, a diretora Vilma, que anuncia estar falando como professora, assume que algumas vezes (quando chegam de última hora) os projetos atrapalham.

Marilene aproveita os dizeres de Vilma, talvez na busca de respaldo, e enuncia “*E o da Pastoral que chegou agora?*”, como um projeto novo e de última hora. Imediatamente Sandra dá nome ao projeto e assinala que este “*foi anunciado no início do ano letivo*” e que outros projetos tratam do mesmo assunto e por isso não poderiam ser vistos de forma isolada, pois perderiam a unidade.

A supervisora tenta retomar o assunto do encontro e assinala que o tempo está se esgotando, por ser final de ano, e este é momento adequado para se refletir sobre o que se fez. Mas aponta a escola, e não aquela instância de formação (núcleo de estudos), como lócus dessa reflexão. Rita retoma as questões dos *projetos*, ratificando como benéfico para a unidade escolar a diminuição do número de projetos enviados às escolas, mas ao mesmo tempo demonstra não reconhecê-los como meios de promover ensino-aprendizagem, ao dizer: “*ou eu ensino a ler e escrever ou eu faço projetos*”

Já a diretora Vilma apóia-se no dizer de Rita sobre o aspecto da diminuição do número de projetos e diz “*até aqui na secretaria já mudou, né?*”, dirigindo-se a Sandra e, desta forma, vinculando a mudança na escola a uma anterior na SME.

A supervisora assume a posição de poder que lhe compete, mesmo se enquadrando como parte de um todo (SME): vale ressaltar aqui que embora a SME represente todas as instâncias aos que fazem parte das unidades escolares, esta é vista como um prédio que abriga o grupo administrativo que responde ao grupo restrito e de maior poder⁴⁰. ‘A gente’ significa a supervisora e os demais componentes do corpo administrativo e ter ‘barrado bastante coisa’ quantifica e qualifica essa instância de poder. Ao dizer “Fica difícil pra gente negar também”, a diretora Vilma posiciona o reflexo dessa ação da SME, uma vez que o número de projetos diminuiu, mas permanece a dificuldade nas escolhas pertinentes para cada escola, já que negar projetos significaria perder visibilidade e *status* junto à comunidade e à própria SME.

Em resposta à Vilma, Sandra fala com o grupo sobre a nova prática da SME e devolve a responsabilidade do desenvolvimento de projetos para as escolas: “não é porque a SME indica para os parceiros que a escola tenha que aceitar.” Na seqüência, Vilma assume que essa situação melhorou, já que as escolas não ficam sobrecarregadas e Sandra, mais uma vez, chama o grupo para retornar às discussões sobre os triângulos e os pontos de apoio, na geometria.

⁴⁰ “A gente tem barrado bastante coisa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido, da supervisão vivida, rememorada e pesquisada – As possibilidades e os limites encontrados.

Retomando a pergunta que norteou esta pesquisa: quais são as possibilidades e limites da atuação do supervisor escolar na formação de professores?

O início da análise deu-se em dupla vertente sobre a história da supervisão, pesquisando-a sob dois aspectos; 1) a história da supervisão no Brasil e a história da supervisão na Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba/SP, e 2) a análise dos episódios, gravados e transcritos literalmente ocorridos em uma instância de formação – “Núcleo de Matemática”, sob a teoria enunciativa discursiva bakhtiniana.

Em um primeiro momento, o estudo sobre a história da supervisão no Brasil me fez compreender que essa atividade, acima de tudo, esteve a serviço das políticas públicas vigentes e, portanto, deparando-se com os limites impostos pelos governos.

Esses estudos me revelaram, sob novas lentes, que, no percurso da história, o supervisor esteve voltado para a inspeção/fiscalização, assumindo principalmente a parte administrativa e burocrática, porém com possibilidades de alternância de papéis quando, por conta das circunstâncias políticas e econômicas, o supervisor assume a área pedagógica, ainda que com certas restrições, o que pode ser observado também na história local.

Assim como acontece no Estado de São Paulo, diferenciado dos demais estados brasileiros, a supervisão no município de Piracicaba, na rede municipal, também é assumida como sistema. Uma das características do supervisor escolar na rede municipal é que, desde a implantação das primeiras creches no final dos anos 70, o supervisor aparece como formador. Ao longo dos anos, o supervisor formador vai alternando e dando espaço para o fiscalizador e burocrático, voltado para as questões administrativas e de controle. Esse movimento vai se tornando um duo de fiscalizador/formador, sempre com predominância para o fiscalizador, restando ao longo dos anos sempre um ou no máximo dois supervisores que lutam pela manutenção da ação pedagógica junto às Unidades Escolares.

Tudo leva a pensar que o movimento que traz o supervisor formador à tona é iniciado pela SME. Porém, isso se dá devido a solicitações pelo retorno do supervisor voltado para a área pedagógica, comprometido com o ensino-aprendizagem, pela demanda da equipe escolar e principalmente dos professores à SME.

O envolvimento pedagógico, ligado à formação, na ação supervisora, vem ganhando espaço e força, porém, à medida que há investimento em processos formativos, o próprio sistema requer a implantação ou continuidade das políticas públicas vigentes nesses sistemas de ensino.

Através desta pesquisa de mestrado, possibilidades e limites da atuação da supervisão vão sendo desvelados. Retomo aqui um dos inúmeros conceitos estudados quanto a esse profissional da educação, o de “Super Visão”, aquele que tem ou detém uma visão além de... e, assim, busco em Bakhtin (2000, p. 245), quando o autor russo cita Goethe em sua “visão de formação”, “Tudo que é substancial pode e deve ser visível; tudo que é visível não é substancial” e mais adiante, ao relacionar o vivido e o tempo, nos diz: “Em toda parte o olho que vê procura e encontra o tempo: a evolução, a formação, a história. Por trás do que está concluído, transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação (ibid., p.247).

Por concordar com estas palavras, talvez aqui, ao narrar o tempo vivido, eu tenha sido levada a compreender que, apesar de avanços e retrocessos, houve “evolução, formação” devido à própria “história” em que nos constituímos professores e funcionários desta rede. Não podemos dizer que temos algo concluído, pronto e acabado. É que sempre nos são deixados fios condutores que levam a novos caminhos e é com esta intenção que minha pesquisa se dá, a partir do que está em evolução, em preparação, poder construir o novo, “uma edição mais renovada” da supervisão como ensinou Cortella: (“Não nascemos prontos! – Provocações Filosóficas”, 2006).

Mais recentemente, temos o supervisor pedagogo, com ações e olhos voltados principalmente para as questões pedagógicas que visam à melhoria educacional, através das interlocuções com os profissionais envolvidos no ato de ensinar e aprender. Assume-se, então, um novo perfil de supervisão, com o envolvimento desses profissionais em processos formativos. Afinal, quais são as possibilidades e os limites de mais um profissional da educação, considerado técnico em educação, ao envolver-se com a formação continuada de gestores e professores?

Sabemos que a formação continuada dos profissionais da educação, principalmente em serviço despertou, com os recursos oriundos do FUNDEF, uma nova profissão de prestação de serviços, um campo fértil e que vem crescendo tanto com as assessorias pedagógicas, pessoa jurídica, bem como através da pessoa física, profissionais habilitados para prestação de tais serviços, como de formação de professores, gestores etc...

Ao chegar ao mestrado, a supervisora, que defendia com convicção o supervisor *precipualemente formador* foi, ao longo dos estudos que levaram às análises, percebendo que, como diz Saviani, o supervisor é precipualemente político, está a serviço das políticas públicas. As ideologias do lugar ocupado por mim estiveram sempre para a educação e, até mesmo de maneira inconsciente, busquei uma atuação política, porém com a preocupação de me assumir como educadora política e não como educadora política partidária, justamente pelo foco a que esse profissional é exposto nas alterações de governo. Hoje, mais do que nunca, posso afirmar que assumo a persistência e a luta por uma educação política e apartidária.

Desde o início da municipalização, a luta por conseguir manter na supervisão profissionais envolvidos e comprometidos com o pedagógico assumindo os momentos formativos foi o maior embate travado nas mudanças de governo ou até mesmo na troca das chefias de departamento.

O que se renegava era a terceirização, a designação da formação a alguém que não estava em lócus, não conhecia mais profundamente as escolas e seus profissionais. Até porque, pela proximidade, o supervisor conhecia nominalmente esses professores.

Com a contratação de pessoas de fora do sistema, na terceirização do trabalho de formação, temos como desvantagem o fato de que, ao desconhecer a realidade, a formação é tratada de modo mais generalizado, e dessa forma não atinge as necessidades formativas de um grupo específico, com características próprias.

Como formadores, os supervisores tem um compromisso maior com os professores, já que conhecem um pouco mais a realidade. Tanto é que nos momentos de formação continuada, poucas vezes se enunciava e se dizia de quem estava se falando. Por conhecer a grande maioria das professoras, suas práticas, salas de aula e até mesmo seus alunos, principalmente aqueles que mais necessitavam da atenção da professora, como no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, a supervisora permitiu esses modos de falar.

(Coord.^a Marilene) – Lá na escola, a gente vai trabalhar com esses valores.

(Dir. Vilma) – A minha escola, apesar de estar no mesmo prédio... os projetos são apenas parecidos.

(Prof^a Antonieta) – ...recebemos lá quatro professoras novas, com duas classes bem difíceis, três crianças com bastante dificuldade, até mesmo de relacionamento...

Dentre tantos sujeitos singulares nas relações estabelecidas socialmente e pelo trabalho, emergem relações de poder e, na tessitura da produção de sentidos, cada um dos envolvidos no processo vai dando “o ponto” segundo seus modos próprios de “costurar”, imprimindo nossas marcas de acordo com as entoações que vão sendo dadas às interpretações.

Ao assumir a pesquisa sob as lentes dos conceitos bakhtinianos, foi necessário um grande movimento. Como nos diz Brait (2005, p.38), “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições sociavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas”.

Dessa forma, ainda nos ensinamentos de Bakhtin, captei os momentos ocorridos em processos, bem como seus produtos, ambos necessários para que se possa atingir uma amplitude maior. Esta se deu através das inter-relações retrospectivas e prospectivas que, segundo Brait (2005), unidas, vão tecendo a parte de um todo e puderam trazer para a pesquisadora um novo olhar para o supervisor que vem se constituindo. Também eu me incluo; a supervisora que fui e a supervisora em constituição que busca respostas.

Analisar as enunciações, do lugar que se estava falando, quem falava, para quem se falava, como e o que estava por trás, velado naquelas falas fez da pesquisadora a professora da supervisora.

Vivemos tensões e disputas em todos os momentos e em todas as instâncias hierárquicas, as quais trazem o “jogo” do poder, das relações hierarquizadas. Momentos estes em que a supervisora se vê diante de situações de tomada de posição, representante de uma instância maior (SME).

(Superv^a Sandra) – ... O professor tem que ter essa noção do que compreende esse ciclo. O que o aluno precisa...

(Superv^a Sandra) – Na rede, quando nós indicamos o uso do AM, sabendo das limitações, certo? O uso de um único material didático implica em correr riscos, em ter que aceitar o que o autor entende como concepção de área de conhecimento, até mesmo conceito.

A supervisão, ao assumir o trabalho formativo, e por conta da própria demanda específica de formadora, deixa a realização de algumas atividades que também dizem respeito à instância hierárquica ocupada por esta, tais como:

- Acompanhar e verificar os registros da escola (atas, prestação de contas ao FNDE etc.);

- Verificar os Diários de classe, freqüência de alunos e funcionários, encaminhamentos das folhas de pagamento;
- Acompanhar com maior freqüência o dia-a-dia na escola;
- Atuar diretamente na escola junto à coordenação e direção com vistas ao planejamento, execução e avaliação;
- Acompanhar os movimentos ocorridos nos HTPCs e as necessidades de HTPI;
- Realizar reuniões com seus pares (supervisores) para socialização dos acontecimentos e das especificidades requeridas nas diferentes escolas;
- Planejar conjuntamente com seus pares as ações supervisoras comuns às escolas.

Neste modelo de formação proposto através de Núcleos, os supervisores concentraram uma significativa parcela de seu trabalho nas atividades da escola, como a formação de professores, porém deixaram descobertas outras ações ocorridas na escola, ou seja, com a ação voltada para a formação pedagógica dos profissionais da escola, já que a atuação do supervisor enquanto formador não acontecia em uma escola específica e sim em um local em que se reuniam educadores de várias escolas. Com este modelo de formação alguns espaços ficaram descobertos devido ao tempo de atuação junto ao grupo do Núcleo, no planejamento e avaliação dos encontros.

Os supervisores que não atuavam com formação ficaram responsáveis por dar conta das atividades mais ligadas ao administrativo (secretaria da escola, encaminhamentos de preservação, manutenção do bem público (prédio/espço físico), compra e distribuição dos materiais). Mesmo assim, o supervisor ligado à formação estava conectado diretamente às unidades /escolas sob sua responsabilidade.

Como pesquisadora, eu pude constatar que, nas mudanças de governo ocorridas a cada quatro anos, novas ideologias políticas são postas em jogo e, por não haver uma diretriz pedagógica da própria Secretaria de Educação que possa servir como linha mestra para a tessitura dos projetos pedagógicos de cada uma das unidades escolares, muito fica a desejar e por ser realizado.

Para definições desta diretriz, se faz necessário um fórum de discussões que venham ajudar e a dar flexibilidade para as discussões pertinentes no âmbito das escolas, dentro de suas realidades. Diante da situação em que se encontra, não só a supervisão fica exposta e vulnerável, como todos os profissionais, técnicos ou não,

sofrem as conseqüências.

Talvez, assim como a SME necessita de uma estrutura de trabalho que defina sua concepção de Educação, os supervisores, profissionais especialistas e técnicos em educação necessitam ter um perfil claro e definido de supervisão no âmbito municipal. Para tanto, se faz necessário um investimento, debruçar-se sobre a formação desses profissionais e, através de estudos e momentos de trabalho em grupo, pensar juntos e assim chegar a delinear o perfil necessário para o supervisor de sistema, na Rede municipal de Piracicaba.

Mas, sem dúvida alguma, percebe-se, após os estudos e análises das interlocuções realizadas na pesquisa, de um grupo do qual faziam parte inclusive sujeitos de diferentes posições hierárquicas, que quase não há espaço, nas escolas, para falar e ser ouvido. Na escola fala-se muito, porém sobre muitos assuntos inclusive os que mais afligem os professores, no entanto ouve-se pouco e por isso pensa-se pouco, as prescrições são mais evidenciadas. Incluo aqui a instância da SME em que também muito tempo é destinado para as falas, muitas vezes soltas, outras descontextualizadas. O tempo de parada para ouvir seriamente e pensar sobre é raro, a dinâmica impressa ao cotidiano “engole” as discussões mais sérias como as pedagógicas, por exemplo. O que se falou hoje se deixa para pensar amanhã.

Devido a este fato, muitas ações, tanto na SME, que está no “comando” com as diretrizes, como nas escolas, no grupo como um todo ou até mesmo na “solidão” das salas de aula, o professor também tem deixado para pensar/refletir muito depois do acontecido.

Analisar esses diferentes atores, ocupantes de posições distintas, fez com que retomasse caminhos anteriormente trilhados quando do investimento das supervisoras da equipe inicial que estavam trabalhando com os professores coordenadores.

A supervisão exige inúmeras atribuições no desempenho da função de formador, assumindo a implantação de políticas públicas e assumindo também um posicionamento, uma política educacional em que acredita, fazendo-se, desta forma, enunciar através dela e por ela. Ao assumir a função de formador, este técnico, especialista, pedagogo, profissional de carreira é quem faz com que as ações sejam implementadas ou não, portanto cabe ao supervisor a atuação nas bases, no “alicerce” da política pública, principalmente a municipal, a realização de um trabalho que garanta a construção de diretrizes básicas as quais possam nortear os projetos das unidades escolares, sem sofrer ameaças a cada quadriênio.

Os políticos trazem suas idéias e trabalham para deixar sua marca, porém são os funcionários de carreira que permanecem e fazem com que a “roda” continue a girar, procurando sempre manter a rotação correta para o bom desempenho da máquina administrativa e, no caso em questão, a pedagógica tenha uma seqüência, mesmo que para isso conte com o desgaste do retrocesso e do pouco avanço que ocorre devido à falta principalmente das vigas mestras que sustentam a SME.

A falta de estrutura organizacional, de um organograma que defina funções e dê clareza para atuações dificulta não só a parte administrativa como influencia negativamente a área pedagógica devido ao descontentamento dos profissionais envolvidos pelas incertezas e instabilidade, já que nunca se sabe se terá continuidade o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de um governo.

Acredito em um trabalho mais efetivo da supervisão enquanto formadora, uma vez que o lugar social ocupado pelo supervisor seja conhecido. Assim como em outros momentos já ocupou diferentes “espaços”, a supervisão, com perfil pedagógico e formador, aproxima-se das necessidades formativas da rede em que atua; dessa forma, busca considerar a vivência e a prática, o dia-a-dia desses professores. Como mostra o trecho do episódio em que a formadora tece comentários a respeito do processo em que ocorreu a opção e escolha do livro didático.

(Superv. Sandra) – Será que não é preferível fazer uso, selecionando o que vai ser dado? A opção da escola em que a Márcia trabalha, em fazer uso do livro de Matemática, foi depois que conseguiram uma coleção (1ª a 4ª) vinda do PNLD e que passou por uma avaliação. Os professores, juntamente com a equipe dirigente, acharam melhor ter uma seqüência, não só anual, mas por algum tempo, para então poder avaliar o uso do material. O uso do livro não quer dizer que estão limitando, elas complementam com o que julgam estar faltando.

Ao exemplificar o que ocorreu na escola, mostrou-se presente e conhecedora do processo ocorrido nas discussões dentro da escola, porém também demonstrou o reconhecimento e a valorização profissional de uma equipe que fez opção e decidiu como trabalhar.

Assume-se aqui a supervisão como sendo de extrema importância e necessária enquanto atuante junto às escolas e seus profissionais, sugerindo que se possa também garantir ao supervisor o espaço de atuação em grupos voltados aos estudos dos problemas diagnosticados conjuntamente com a equipe escolar, como no fragmento do episódio apresentado.

Acredito que o trabalho mais efetivo da supervisão deva se dar juntamente com a coordenação, até mesmo pela proximidade de suas funções, apesar de atuarem em instâncias diferentes, sendo que o supervisor atua tanto na SME quanto na escola, e a coordenação apenas nas escolas. Os trabalhos formativos com coordenadores e diretores passariam a dar uma maior contribuição para as questões pedagógicas da e na escola.

Como já citei anteriormente, o supervisor tem como compromisso formador o trabalho com o professor coordenador que está diariamente junto dos professores e dos problemas, dificuldades deparadas em seu cotidiano. Porém, não diria que este coordenador tenha a característica de um multiplicador, pois vejo o multiplicador como rígido, obedecendo uma estrutura matemática com resultados previamente planejados, programados para um produto final exato. Não, vejo que esta formação deva ocorrer com aprofundamentos conceituais, fundamentados teoricamente com abertura para o conhecimento daquilo que se julga saber e do que se quer conhecer mais. Numa mudança de paradigmas em que, por estar em contato com as diferentes correntes, o supervisor possa assumir posições e proposituras para a construção do projeto pedagógico de cada uma das unidades, levando em conta as realidades sociais, históricas e culturais em que a Escola está inserida.

A educação defendida por inúmeros educadores aqui já citados como: Fontana, Freire, Saviani, Cortella, Rangel, Silva Jr. entre outros realmente é para um trabalho junto às escolas e seus dirigentes, visando seu projeto pedagógico.

Ao supervisor, apesar das limitações impostas pelas políticas públicas, mas, por ocupar uma instância hierárquica superior, talvez caiba a luta pela formação dos coordenadores, participação e envolvimento nas escolas, através da convivência, ou seja, uma participação mais efetiva no dia-a-dia das escolas, na partilha dos experimentos através de sua vivência, no contato, no respeito, liberdade na busca por relações mais harmoniosas e menos rivalizadoras no âmbito das escolas e da própria SME.

A continuidade pela investigação, pesquisa e análise tem sido o meu papel, assim como de muitos educadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C.A.P. Um Limite do Livro Didático. In: Palavras da Língua, Palavras do Outro: Produção de Texto e Livro Didático. FAPIC/UNIMEP, 2000 (inédito)

ALARCÃO, I. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.) **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**, Campinas, SP: Papirus, 2005.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N.S.C. (org), **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**, São Paulo: Musa Editora, 2001.

APASE. Espaços da Supervisão no Sistema de Ensino Brasileiro, In: **Suplemento Pedagógico**. Disponível em www.geocities.com/apasesp/separata_11_2003.html?200113 Acesso em 20 jun 06.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Hucitec, 2004.

BARRETO, A. G. de O. P; SPAROVEK, G.; GIANNOTTI, M. **Altas rural de Piracicaba**, IPEF, 2006.

BRZEZINSKI, I., GARRIDO, E. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores, In: ANDRÉ, M. D. A. de (org). **Formação de professores no Brasil (1990–1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRAIT, B (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, M. D. A. de (org). **Formação de professores no Brasil (1990–1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Não nascemos prontos!** Provocações Filosóficas. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CUNHA, L. A. R. da. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., Rio de Janeiro: Ed. da U.F.F.; Brasília/DF: FLASCO do Brasil, 1992.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora!:** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. [on line]. Jan/Dez.1997, vol. 23, nº 1-2 [citado 12 de julho de 2006] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01102>.

CRUZ, M.N. **Imaginação, conhecimento e linguagem:** uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2002.

DAVINI, J., FREIRE, M., CAMARGO, F., MARTINS, M. C. Psicanálise e Educação: em busca das tessituras grupais, In: DAVINI, J. **O lugar do afeto e do desejo no grupo**, p.31-41, Série Seminários, São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1998.

DELEUZE, Gilles & PANET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana, Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

FALCÃO FILHO, J. L. M. Supervisão: análise crítica das críticas. In: **Vida na Escola:** os caminhos do saber coletivo, Coletânea, AMAE, Belo Horizonte: AMAE, 1994.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem:** balanço e perspectivas. Calidoscópico, São Leopoldo/RS, v. 03, n. 03, p. 214-221, 2005.

FAUSTINI, L. A. **Supervisão Pedagógica em Ação**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 3ªed. São Paulo, SE/CENP/FLE. 1981.

FERREIRA, N.S.C. **Supervisão Educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis/RJ, Vozes, 2004.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GÓES, M.C. A Formação do Indivíduo nas Relações Sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de

Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 71. Campinas/SP:CEDES, 2000.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **CEDES**, Campinas, 50, p.09-25, abr. 2003.

GUIMARÃES, J. L. **O financiamento da educação infantil: quem paga a conta?** Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, p.43-56, 2002.

Haidar, M.da L.M. e TANURI, L.M. A educação básica no Brasil. In: Vários autores, **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

HERRMANN, J.N. **Poder Local e Educação Infantil em Piracicaba-SP: 1977 a 1995**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n.165, p.189-207, Brasília/DF, maio/ago. 1990.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.. In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, n. 60. Campinas/SP: CEDES, 1997.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Autêntica, Belo Horizonte/MG, 2004.

LIBÂNIO, J.C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (pp. 213.-241: 2006, Recife, PE) Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão social/**Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**; Aida Maria Monteiro Silva ... [et al]. – Recife: ENDIPE, 2006.

LIMA, E. C.de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In. RANGEL.M. (Org) **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

MATE, C.H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MELO, M. M. de O. Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006, Recife, PE) Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão

social/**Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**; Aida Maria Monteiro Silva ... [et al]. – Recife: ENDIPE, 2006.

MELO, M. T. L. de. Programas Oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 68. Campinas, SP: CEDES, 1999.

MURAMOTO, H. M. S. Formação de Supervisores, In:PRIMIANO, D.M.C.R.(Org). **A Formação do Supervisor do Magistério – APASE**, Junho de 2002 http://www.apase.hpg.ig.com.br/separata_06_2002.htm. Acesso em 26 jun 06.

MUSSI, M. C. **Subjetivações e Formação Docente**: uma perspectiva foucaultiana. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2005.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 2ª edição, 2000.

NUNES, L. da S. **Processo diagnóstico do Núcleo de Gestão, divulgação para escolas municipais E.F. SME/Piracicaba**, 2004, p.1-13.

OLIVEIRA, C; GANZELI, P. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, S. (Org). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**. Campinas/SP: Alínea, 2001.

PAIVA, E. V.de; PAIXÃO ,L. P. O Pabae e a supervisão escolar. In: SILVA JR., C. A. & RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

PENIN, S. T. de. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº92, p.5-15, fev.1995.

PIRACICABA. Regimento Comum das Instituições Municipais de Educação, **Decreto Municipal nº. 6313 de 08 de novembro de 1993**.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil**, 1994.

_____. **Lei nº. 4.066 de 08 de maio de 1996**, adota no Município de Piracicaba a Deliberação CEE nº06/95, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 7.278, de 19 de junho de 1996**, que regulamenta a Lei 4.066/96.

_____. **Decreto nº. 7.314, de 07 de agosto de 1996** acrescenta inciso ao artigo 2º do Decreto nº. 7.278/96.

_____. **Lei Orgânica do Município de Piracicaba**. São Paulo, 1996.

_____. **Decreto nº. 7.764, de 21 de novembro de 1997**, que introduz alterações ao Decreto nº. 7.278/96, que regulamenta a Lei nº. 4.066/96, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 4.599 dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de educação;** Lei nº. 4.600, dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino; Lei nº. 4.601, dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério no Município de Piracicaba.

_____. **Decreto nº. 8.136, dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de Piracicaba,** de 21 de outubro de 1998.

_____. **Diretrizes aprovadas, I Conferência Municipal de Educação,** 2001.

PRIMIANO, D. M. do C. R. (org) A formação do Supervisor do Magistério. In. APASE. **“A Formação do Supervisor”** VI Congresso Nacional e XIII Encontro Estadual de Supervisores Educacionais, Uruguaiana/ RS, 2002. Disponível em: <http://www.apase.hpg.ig.com.br/separata_06_2002_0002.htm. Acesso em jun 2006.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org), **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas,** Campinas/SP: Papirus, 2005.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet Evolução Histórica e Atualidades.** São Paulo, Ed.Scipione, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1986.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação no âmbito dos municípios. **Educ. Soc.,** Campinas, v.10, nº 69,1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S010173301999000400006&Ing=pt&nrr=iso>Acesso em 02/abril 2006. Pré publicação.

_____. A Supervisão Educacional em perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação de idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org), **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Jr. C. **A Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na

ação supervisora. SILVA JR., C. A. & RANGEL, M.(orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na Sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno Cedes**. Campinas/SP: Papirus, nº 24, 1991.

_____. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de desenvolvimento infantil**. Pastoral da Criança, CNBB, v.1, nº 1, 1994.

TAVARES, J. N. Educação e Imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.7, p. 5-52, set. 1980.

TOSCANO, C. **Aprendendo a ser professor**: um estudo sobre o percurso de formação. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba – SP, 2005.

VERDI, F. B. G. **Tecendo memórias e imagens**: processo de autorização das instituições infantis no Município de Piracicaba, Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Americana –SP, 2004.

XAVIER, M.S.P., RIBEIRO, M.L., NORONHA, O.M. **História da Educação**; a escola no Brasil, São Paulo, FTD – Coleção Aprender & Ensinar, 1994.