

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa

SUPERVISÃO DO ENSINO: DO DISCURSO OFICIAL À HUMANIZAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR

SOROCABA - SP
Novembro / 2005

Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa

**SUPERVISÃO DO ENSINO: DO DISCURSO OFICIAL À HUMANIZAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

SOROCABA - SP
Novembro / 2005

Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa

**SUPERVISÃO DO ENSINO: DO DISCURSO OFICIAL À HUMANIZAÇÃO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

1º Exam.: Prof^a. Dra. Helenice Maria Sbrogio Muramoto

2º Exam.: Prof^a. Dra. Maria Lúcia Amorim Soares

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles
Orientador

Suplente: Prof. Dr. Wilson Sandano

SOROCABA – SP

Novembro / 2005

“Mire, veja: o mais importante e bonito, no mundo, é isto:
que as pessoas não são sempre iguais,
ainda não foram terminadas
mas que elas vão sempre mudando”.

Guimarães Rosa
Grande Sertão Veredas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos supervisores e supervisoras de ensino que colaboraram com esta pesquisa, fornecendo dados, com carinho e sem nenhuma restrição.

Aos diretores, diretoras e aos vice-diretores e vice-diretoras das Escolas Estaduais Professor Joaquim Izidoro Marins, Dr. Arthur Cyrillo Freire, Professor Antonio Miguel Pereira Junior, Professor Octávio Novais de Carvalho e Dr. Júlio Prestes de Albuquerque.

Ao professor Fernando Casadei Salles, mestre dedicado e paciente que comigo refletiu sobre assuntos desta dissertação, mas, mais que isso, me incentivou e teve paciência de comigo trocar idéias sobre o vasto conteúdo cultural que ele domina .

Às professoras Maria Lúcia de Amorim Soares e Helenice Maria Sbroglio Muramoto que, com suas críticas e sugestões, muito contribuíram para este trabalho

À Flávia e Vera Alice, minhas amigas e colaboradoras.

À Regina que, cuidadosamente, fez os acertos exigidos pela ABNT.

A Nilton, meu marido, que, ao longo de trinta e sete anos de vida em comum, sempre foi solidário e incentivador.

À Tânia, Susana e Daniela, nossas filhas queridas, que, embora lidem com áreas de estudo diferentes, dialogam e refletem incansavelmente comigo sobre assuntos ligados à educação.

Aos nossos netos Ana Luiza (4), Liselotte (4), Pedro (3), Willen (2), Alberto (1), Benjamin (7 meses) e Nina (dois meses) , que nos dão, a mim e ao meu marido, redobrada alegria de viver.

Esta pesquisa não teria sido realizada sem o apoio da Dirigente Regional de Ensino de Sorocaba, Professora Maria Armida Baddini Menezes, a quem muito agradeço.

RESUMO

Os Termos de Visita dos supervisores de ensino foram os instrumentos de análise neste estudo, que teve como objetivo identificar o conteúdo humanizante desses documentos. A pesquisa utilizou uma amostra composta de vinte e quatro Termos de Visita. Esse número foi obtido a partir da técnica de redução de duzentos e trinta e nove documentos de cinco escolas estaduais de ensino médio, da cidade de Sorocaba, São Paulo, relativos ao período de cinco anos entre 1999 e 2003. Decidiu-se pela metodologia de natureza qualitativa, utilizando seis categorias de análise: coerência, validade, originalidade, profundidade, alcance e apreciação. Os dados revelaram que, apesar de alguns desacertos encontrados nos Termos de Visita quanto à priorização de aspectos burocráticos, foi possível verificar que os supervisores exerceram um trabalho relevante na rede estadual de ensino, no sentido de melhoria da educação escolar, nas escolas de ensino médio pesquisadas. Conclui-se também que um trabalho escolar voltado para a humanização implicará na maximização da reflexão coletiva da supervisão de ensino, tanto com seus pares como com a equipe escolar.

Palavras-chave: educação, cultura, habitus, humanização, ideologia, termos de visita, supervisor de ensino.

A B S T R A C T

The identification of humanizing contents in the Visitation Registers* left by School Supervisors in public schools was the main objective of this study. The research was based on a sample of twenty four of these Registers. This number was reached after analyzing a number of two hundred and thirty nine documents covering a period of five years, from 1999 to 2003, recorded in five Public High Schools in the city of Sorocaba, State of São Paulo. Six categories were considered in order to apply a qualitative methodology in this analysis: coherence, validity, originality, profundity, extent and appreciation. In spite of the priority given to bureaucratic aspects on the part of some supervisors found in some of those Visitation Registers, the resulting data shows that the supervisors in general, did a relevant job in order to improve education within the researched Public High Schools. To conclude, it is clear that a school work with emphasis on humanizing contents requires a higher level of collective reflection as to the role of School Supervising, both among supervisors as well as school staff.

Key words: education, culture, habitus, humanism, ideology, visiting registers, school supervisor

* Official register by the School Supervisor with instructions regarding administrative and pedagogic aspects observed after every visitation to the School.

LISTA DE TERMOS DE VISITA

1. Escola Estadual Professor Joaquim Izidoro Marins	
1.1 Termo de Visita do dia 05/03/1999.....	108
1.2. Termo de Visita do dia 07/10/1999.....	109
1.3. Termo de Visita do dia 12/07/2000.....	111
1.4. Termo de Visita do dia 04/08/2000.....	112
1.5. Termo de Visita do dia 08/02/2001.....	113
1.6. Termo de Visita do dia 17/05/2001.....	114
1.7. Termo de Visita do dia 25/04/2003.....	116
2. Escola Estadual Dr. Arthur Cyrillo Freire	
2.1. Termo de Visita do dia 23/06/1999.....	117
2.2. Termo de Visita do dia 23/03/2000.....	118
2.3. Termo de Visita do dia 22/10/2002.....	119
3. Escola Estadual Antonio Miguel Pereira Júnior	
3.1. Termo de Visita do dia 21/06/1999.....	120
3.2. Termo de Visita do dia 29/10/1999.....	121
3.3. Termo de Visita do dia 19/07/2000.....	122
3.4. Termo de Visita do dia 27/04/2001.....	123
3.5. Termo de Visita do dia 26/06/2001.....	124
3.6. Termo de Visita do dia 20/11/2001.....	124
3.7. Termo de Visita do dia 06/10/2003.....	125
3.8. Termo de Visita do dia 20/10/2003.....	125
4. Escola Estadual Professor Octávio Novais de Carvalho	
4.1. Termo de Visita do dia 04/09/2003.....	126
5. Escola Estadual Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	
5.1. Termo de Visita do dia 26/05/1999.....	127
5.2. Termo de Visita do dia 27/04/2000.....	128
5.3. Termo de Visita do dia 07/02/2001.....	129
5.4. Termo de Visita do dia 13/03/2002.....	130
5.5. Termo de Visita do dia 29/10/2003.....	131

LISTA DE TABELAS E TERMOS DE VISITA

TABELA	ESCOLA ESTADUAL	DATA	TABELA PÁGINA	T. V. PÁGINA
1	Prof. Joaquim Izidoro Marins	05/03/1999	66	108
2	Prof. Joaquim Izidoro Marins	07/10/1999	68	109
3	Prof. Joaquim Izidoro Marins	12/07/2000	69	111
4	Prof. Joaquim Izidoro Marins	04/08/2000	70	112
5	Prof. Joaquim Izidoro Marins	08/02/2001	71	113
6	Prof. Joaquim Izidoro Marins	17/05/2001	72	114
7	Prof. Joaquim Izidoro Marins	25/04/2003	73	116
8	Dr. Arthur Cyrillo Freire	23/06/1999	74	117
9	Dr. Arthur Cyrillo Freire	23/03/2000	75	118
10	Dr. Arthur Cyrillo Freire	22/10/2002	76	119
11	Antonio Miguel Pereira Júnior	21/06/1999	77	120
12	Antonio Miguel Pereira Júnior	29/10/1999	78	121
13	Antonio Miguel Pereira Júnior	19/07/2000	79	122
14	Antonio Miguel Pereira Júnior	27/04/2001	80	123
15	Antonio Miguel Pereira Júnior	26/06/2001	81	124
16	Antonio Miguel Pereira Júnior	20/11/2001	82	124
17	Antonio Miguel Pereira Júnior	06/10/2003	83	125
18	Antonio Miguel Pereira Júnior	20/10/2003	84	125
19	Prof. Octávio Novais de Carvalho	04/09/2003	85	126
20	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	26/05/1999	86	127
21	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	27/04/2000	87	128
22	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	07/02/2001	88	129
23	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	13/03/2002	89	130
24	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	29/10/2003	90	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 COMPREENDENDO O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO: RESGATANDO A HISTÓRIA.....	14
2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
3.1 Etapas da pesquisa.....	25
3.2 Técnicas de pesquisa.....	29
4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	31
5 ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	35
6 RELAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COM CULTURA, DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO.....	45
7 BOURDIEU E A EDUCAÇÃO.....	51
7.1 Bourdieu e a noção de <i>Habitus</i>	51
7.2 Bourdieu e a teoria de campo.....	55
7.3 Violência Simbólica e Poder Simbólico.....	56
7.4 Bourdieu e a escola.....	57
8 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	62
9 EM BUSCA DE CONCLUSÕES: PALAVRAS FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	
Anexo A - Ofício à Dirigente da Diretoria de Ensino.....	132
Anexo B – Comunicado SE de 30/07/2002.....	134

INTRODUÇÃO

No Estado de São Paulo a supervisão de ensino é uma função de sistema, ou seja, o supervisor de ensino é o principal elo de ligação entre a gerência do sistema (Secretário da Educação e entidades ligadas à Secretaria da Educação) e as escolas. Sistema escolar é entendido como:

[...] um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quando, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que, alcançado o fim da adolescência ou a plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para definir-se e colocar-se socialmente, com responsabilidade econômica, civil e política.
(RIBEIRO apud DIAS, 1998, p. 127).

O sistema escolar, inserido na sociedade, é considerado um subsistema dela, para cumprir uma função social. É constituído por um conjunto de escolas com seus graus e modalidades de ensino. Considera-se uma rede de escolas um conjunto delas com um ou diversos mantenedores, no setor privado. A rede pública é constituída por diferentes esferas de poder, tais como federal, estadual ou municipal. O que configura a existência de um sistema é a esfera normativa e o fato de possuir uma supervisão própria. Assim é que existe sistema municipal, quando o município possui um Conselho Municipal. O município que não possui Conselho Municipal de Educação, obedece às regras do Sistema Estadual de Ensino.

A função supervisora é “[...] sobretudo política e as causas que a determinam estão na estrutura de classe da sociedade capitalista brasileira”. (SILVA, 1980, p.17).

Os supervisores de ensino¹ devem ter formação pedagógica com habilitação em Administração Escolar, selecionados por concurso público.

O supervisor de ensino deve ser um facilitador de mudanças, enquanto exerce uma liderança profissional em um processo de avaliação institucional e de planejamento estratégico. Trabalha individualmente e em grupos de supervisão, a serviço da construção e do aperfeiçoamento do trabalho das equipes escolares, em tarefas de natureza cooperativa, dialogal e crítico-reflexiva.

No Comunicado SE de 30 de julho de 2002 (APASE, 2004, p.23), ao definir o “Perfil Profissional do Supervisor de Ensino”, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo espera que este profissional seja “propositor e executor partícipe de políticas educacionais” e, ao mesmo tempo, elemento articulador e mediador entre as políticas e os projetos pedagógicos de cada escola, exercendo, no sistema de ensino, funções de assessoria, acompanhamento, orientação e

¹ Para efeito de simplificação de linguagem, usaremos a palavra supervisor de ensino no masculino, mas a referência vale para os dois gêneros: masculino e feminino.

avaliação, bem como de liderança nos processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema.

Cabe ainda ao supervisor de ensino informar aos órgãos centrais da Secretaria da Educação as demandas e as condições materiais e humanas das escolas e os resultados da implantação das políticas. Na Diretoria de Ensino deve atuar junto aos demais setores, como a **Oficina Pedagógica**, local de trabalho de professores especialistas nas diversas áreas do ensino fundamental e médio, realizando estudos, pesquisas, num trabalho coletivo de capacitação de professores e de diretores. É necessário que participe do Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino em que atua, construindo processos de avaliação institucional para verificação da qualidade do ensino das escolas, analise os indicadores e formule propostas, a partir desses indicadores, para possibilitar a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O supervisor de ensino deve também participar da proposição, elaboração, execução e avaliação das políticas públicas para a educação, apesar de que, atualmente, ele tem sido cada vez menos solicitado para essa função e dele se exige muito mais tarefas burocráticas. Essas tarefas burocráticas são exigências da racionalização do trabalho e são constituídas de recursos úteis à ação pedagógica, na medida em que geram economia de tempo e energia. No entanto, esse lado administrativo ou burocrático deve ser visto pela equipe de supervisão em seu significado pedagógico. É uma contradição a separação do ato educativo em administrativo ou pedagógico. Uma ação tida como pedagógica tem também o seu aspecto administrativo e vice-versa.

Tendo atuado na rede estadual como supervisora de ensino, e considerando a relevância da supervisão para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pela equipe escolar, tive particular interesse em investigar a resposta à questão:

Pode a supervisão de ensino melhorar o seu trabalho desenvolvido na escola com vistas à humanização?

O que está aqui entendido por humanização?

Buscando o conceito de humanização, encontrei o verbete humanismo com dois sentidos no Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998, p.518-519):

1. movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV e
2. ...qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos.

No Capítulo VI tratarei de estender o sentido do termo humanismo para humanização e detalharei um pouco mais esses conceitos.

Se os supervisores de ensino estão freqüentemente lidando com o discurso oficial sendo levados a se constituírem sujeitos marcados pelo *habitus*,² pela opressão e pela manutenção do “status quo”, em que medida poderão contribuir para o processo de transformação da sociedade?

Entendo que buscar a compreensão da especificidade do trabalho do supervisor de ensino no espaço escolar poderá revelar como a atuação desse profissional caminha (ou não) na direção da humanização da educação. Essa investigação poderá dar uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação, enquanto possibilitar uma reflexão dos supervisores com vistas ao aperfeiçoamento profissional, pessoal e político da categoria.

A decisão de investigar a escola pública, embora indiretamente, através do Termo de Visita do supervisor de ensino, teve vários motivos:

1. fato de estarmos vivendo um momento em que a escola pública, de um lado, vem sendo considerada pela sociedade, uma instituição de qualidade ruim, e de outro, o sistema estadual vem introduzindo, na escola, programas de intervenção que mais servem de bandeira política do que estratégias para melhorar o ensino.
2. A reflexão sobre a especificidade do trabalho do supervisor de ensino, instigado a seguir as práticas discursivas governamentais dimensionadas pela adaptação de um modelo empresarial baseado nos critérios de competência e eficiência que as organizações internacionais³ requerem para a educação, mas, ao mesmo tempo, tendo grande possibilidade de ser um agente de inovação e mudança.
3. comprometimento com a natureza do trabalho da supervisão que é “[...] pensar e realizar a educação do conjunto da população; de conceber e promover a materialização do interesse coletivo”. (SILVA JÚNIOR, 1990, p.146).
4. A tentativa de – levando-se em conta a teoria reprodutivista (fundamentada em Pierre Bourdieu), que considerou a escola como gerida numa sociedade injusta e desigual, com tendência a reproduzir e perpetuar a injustiça e a desigualdade - encontrar brechas, caminhos que permitam modificar, ao menos em parte, a realidade escolar que existe hoje, a partir da reflexão e do trabalho coletivo, envolvendo a escola e a supervisão de ensino e, nesse caso, adotar a abordagem humanista e histórico-crítica (fundamentada em teóricos como Erich Fromm, Antonio Joaquim Severino, Celestino Alves da Silva Junior e outros).

² Habitus: produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.(BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1975, p.44).

Habitus: matriz de disposições de princípios que predisõem o indivíduo a agir de determinadas formas. (SILVA, T.T. 1996, p.15).

³ O Banco Mundial considera o supervisor de ensino um representante das lideranças educacionais e facilitador na elaboração e concretização dos projetos escolares em busca da eficiência e qualidade na educação.(PRAVDA, J., 1995).

5. A crença de que a educação é uma das formas de construção de uma sociedade melhor. Está portanto suposta, a rejeição das condições de vida de muitos sujeitos que não conseguem ter garantidos seus direitos de cidadão, mesmo tendo passado pela escola. Embora a escola não seja a única instituição responsável pela transformação da sociedade, ela tem uma participação significativa nesse processo. Trata-se de cumprir a função de possibilitar o avanço da sociedade na direção de uma situação mais justa e igualitária.

O objeto de estudo será a visita que o supervisor de ensino faz às escolas como parte da rotina de seu trabalho e o instrumento de análise será o Termo de Visita que o supervisor registra em livro próprio para esse fim. Toda escola possui um conjunto de livros que documentam as várias facetas da vida escolar e, dentre eles, o livro Termo de Visita.

Esse material, lido e analisado, resultou neste trabalho constituído de oito capítulos e uma conclusão. Começo por apresentar, no item 1, um relato histórico resumido do trabalho da supervisão do ensino no Estado de São Paulo; no item 2, apresento os motivos da escolha do tema e faço considerações sobre a interpretação do Termo de Visita do supervisor; no item 3, situo a pesquisa como qualitativa, descrevo as etapas do trabalho e os cuidados que tive que observar para uma pesquisa desse tipo; no item 4, trato das relações entre Educação e Desenvolvimento; no item 5, apresento a concepção de escola e a relação do referencial teórico com tema deste trabalho; no item 6, teço considerações sobre a educação escolar, a relação que existe entre o sistema escolar e o sistema social, enfatizando a função reprodutora e analisando as relações do trabalho, da política e das práticas simbólicas subjetivas no processo de humanização; no item 7, apresento a concepção reprodutora de Bourdieu e Passeron e justifico a escolha do referencial teórico para análise dos Termos de Visita dos supervisores de ensino; o item 8 contém a interpretação dos dados através das categorias estabelecidas e descritas no item 3, parte 3.2.1: Processamento e análise dos dados. Nas conclusões (item 9), busco interpretar o material coletado nesta pesquisa, através de tabelas, numa perspectiva mista de objetividade e subjetividade, procurando estabelecer relações com os pressupostos teóricos que dão significado à análise. Não se tem a pretensão de separar o objetivo do subjetivo, mesmo porque, no homem, os dois aspectos se reencontram e se confundem. Ao retomar as idéias desenvolvidas, destaco a contribuição da supervisão de ensino para uma educação transformadora.

1 COMPREENDENDO O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO: RESGATANDO A HISTÓRIA.

Houve uma expansão das escolas primárias no Estado de São Paulo durante a República Velha, no século XVIII, até os anos 30. Em 1932 foram criadas as Delegacias Especiais, com a finalidade de inspecionar o ensino público e também o particular. Em 1976, essas Delegacias Especiais foram substituídas pelas Delegacias de Ensino, criadas pelo Decreto 7510/76.

Um estudo do Sindicato APASE assim considerou a supervisão:

[...] A Supervisão, sob a denominação de Inspeção Escolar já existia, no sistema estadual de ensino paulista, desde os anos 50, de forma sistemática, para exercer a função de mediação entre a escola e a administração superior do ensino, dando continuidade às tarefas de inspeção de grupos escolares, já vigentes na década anterior. (MATHEUS, 1999, p.11).

A formação do profissional do supervisor de ensino dava-se através do Curso de Pedagogia, com quatro anos de duração. A partir de 1969, com a legalização das habilitações técnicas do Curso de Pedagogia pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252 de 1969, (Anexo III), a Supervisão passou a ser uma dessas habilitações. Houve também, nesse período, uma sensível mudança na educação, influenciada pela concepção da empresa capitalista, cujo objetivo tem se fundamentado na melhoria da produção, com retorno rápido, visando ao máximo de lucro. Proliferaram as faculdades de Filosofia, comprometendo a formação do pedagogo e do supervisor de ensino. Em decorrência desse contexto surge um supervisor escolar com a função de controlar, de fiscalizar sem, contudo, deixar de se preocupar com a avaliação da qualidade do ensino.

Com o Estatuto do Magistério, p. 140 (Lei Complementar n. 114 de 13/11/1974), foi oficialmente instituída, pela primeira vez, a figura do Supervisor, mas suas atribuições só foram definidas em 1975 e 1976 pelos Decretos: 5586/75 e 7510/76. Em 1978, recebeu a denominação de supervisor de ensino, pela Lei Complementar nº. 201/78.

A Secretaria de Educação de São Paulo, pressionada pela categoria, realizou um concurso público de provas e títulos em 1981, para selecionar supervisores de ensino, com campo de trabalho definido, abrangendo educação infantil, ensino especial, ensino de 1º e 2º graus, nas modalidades regular, supletivo e profissionalizante, para escolas das redes estadual, municipal e particular.

Em novembro desse mesmo ano, um grupo de supervisores, reunidos no Colégio Cristo Rei, na capital de São Paulo, organizou uma associação que congregou a categoria para representá-los. Como consequência desse movimento, já em dezembro, foi fundada a Associação Paulista de Supervisores de Ensino – APASE. A entidade nasceu, portanto, dentro de um movimento maior de organização da sociedade civil, preocupada na época, com o desenvolvimento de uma cidadania responsável, compromissada com o processo de abertura política e com o restabelecimento da democracia no país. A partir daí a história da supervisão se vincula à de sua entidade representativa.

A APASE, preocupada com a colaboração que deveria dar para a construção do processo democrático, refletindo o momento histórico vivido pela supervisão, assume a defesa da escola pública, como importante para os interesses do povo brasileiro. A entidade tinha também outros objetivos, tais como: organização dos supervisores, articulação com o trabalho de outros profissionais da educação e/ou entidades de profissionais de ensino, aperfeiçoamento profissional, ético e intelectual da categoria.

Em 1985, ocorreu a Reestruturação da Carreira do Magistério, através da Lei Complementar 444/85. A APASE reformulou seu estatuto, mas as finalidades essenciais foram mantidas. A respeito desse momento, no mesmo documento APASE acima citado, lê-se:

[...] A APASE, por meio de seus Encontros Anuais, pode assegurar aos Supervisores de sistema, o espaço de análise crítica e atuação responsável frente aos diversos projetos postos em andamento pela Secretaria de educação. Isto se deu porque a CENP aos poucos desativara sua Divisão de Ensino e os órgãos centrais pouco a pouco foram “ignorando” a existência dos Supervisores de Ensino, ao elaborar e lançar suas ações e projetos. No entanto a ação supervisora destes agentes é que garantiu a implementação daquelas propostas. Algumas vezes foram chamados “tardamente” para “acudir” projetos que sem eles soçobriariam. (MATHEUS, 1999, p. 11).

Novas alterações regimentais foram feitas no estatuto da APASE em 1988, quando a Assembléia Geral Extraordinária de 03 de novembro desse mesmo ano, aprovou entrar com um pedido de transformação de Associação para Sindicato, adequando-se ao movimento social e às perspectivas abertas pela “**Constituição Cidadã**” de 1988.

No ano seguinte, pontuado por greves, surgiu um forte movimento de valorização dos profissionais da Educação, entre eles, os da supervisão.

No mesmo período estava sendo elaborada a Constituição do Estado de São Paulo e a APASE colaborou no que diz respeito à Educação e aos direitos dos alunos e educadores. Foi assim que a entidade colaborou, interferindo na organização do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na organização de jornadas de debates sobre a valorização da escola pública com a participação de comunidades escolares.

A reorganização da APASE em Sindicato só se efetivou no ano de 1990, quando, em 16 de maio, uma Assembléia Geral aprovou a denominação APASE – Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, que teve suas finalidades ampliadas; além das específicas defesas da categoria profissional quanto ao salário, das prerrogativas trabalhistas, incluiu o intercâmbio com os sindicatos congêneres e associações não sindicais que congregam integrantes da categoria profissional representada.

A categoria tem uma importância histórica, na medida em que não desvincula a escola e o processo ensino-aprendizagem de um contexto social maior.

Os estudos recentes da APASE que antecederam o envio de um perfil de supervisor de ensino à Secretaria da Educação, a pedido da própria Secretaria, enfatizaram que o Grupo de Supervisão deve incumbir-se da orientação, do acompanhamento e controle do sistema educacional da rede pública e particular do ensino, mantendo assim, o caráter de unidade do sistema educacional. Entende-se que a Supervisão de Sistema é a garantia da adequação das políticas públicas, no Estado, nos Municípios e nas Unidades Escolares. É ainda responsável pela implantação e implementação dessas políticas, efetivadas por meio de ajustes necessários, em atendimento às necessidades da comunidade escolar, para garantia democrática dos direitos dos cidadãos e dos deveres das instituições.

Lê-se nesse Documento do Sindicato APASE:

[...] A elaboração e avaliação dos programas e projetos dessas políticas públicas das Secretarias de Educação visando acesso e permanência a uma escola democrática de qualidade, requer fundamentalmente a participação dos Supervisores.
A atuação do Supervisor, enquanto agente do Estado requer sobretudo:
- experiência profissional no exercício da docência e da gestão administrativo-pedagógica;
- formação teórico-acadêmica;
- sólido conhecimento em legislação de ensino;
- investidura no cargo público de Supervisor por concurso público de provas e títulos.
(MATHEUS, 1999, p. 11).

O Comunicado S.E., de 30 de julho de 2002, que dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino, considerou em parte as sugestões da APASE e deu destaque a esse profissional como:

“[...]uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas”. Deixa claro ainda esse Comunicado que a Secretaria da Educação tem como expectativa poder contar com equipes de supervisores de ensino devidamente preparados, enquanto comunica que fará realizar um concurso público de provas e títulos para essa função, de conformidade com o perfil desejado, perfil esse que vem relatado logo em seguida dessas considerações iniciais. (APASE, 2004, p.23).

Para quem possa se surpreender de que só agora, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha se preocupado com estabelecer esse perfil profissional do supervisor de ensino, é

preciso que se diga que houve muita pressão do sindicato APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo), para que houvesse concurso público, o que não acontecia desde 1988, e também para que fosse feito um acordo em relação ao papel desse profissional na escola e no sistema de ensino, acordo esse que, finalmente, foi estabelecido no Comunicado da Secretaria da Educação, datado de julho de 2002, na ocasião do último concurso público realizado nesse mesmo ano.

Não foi sem motivo que multiplicaram-se as equipes de estudo no sindicato APASE para discutir esse tema, ao mesmo tempo que a diretoria e seus membros tudo faziam para que acontecesse o concurso.

Uma vez definido o perfil do supervisor, tornou-se mais objetiva qualquer análise do trabalho realizado por esse profissional.

A principal função do supervisor de ensino será a de mediador entre as escolas e os sistemas educacionais, através do estabelecimento do diálogo e da reflexão entre os administradores e os professores. Contribuindo para a identificação das reais necessidades dos alunos, para a revisão do trabalho realizado pelos professores e pela equipe escolar, poderá desencadear um procedimento de adequação da escola às exigências de um ensino voltado para toda a população escolar, especialmente para os interesses dos alunos que advêm das classes sociais menos favorecidas.

No Estado de São Paulo, o supervisor de ensino tem sua sede de trabalho em uma Diretoria de Ensino. O cargo é atribuído através de Concurso Público de ingresso, mas também é exercido em caráter de substituição. O trabalho está organizado em setores. Cada setor possui um determinado número de escolas públicas e escolas particulares. Além disso, ao supervisor de ensino são atribuídas áreas de trabalho, tais como Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Atribuição de Aulas nas escolas, Remoção, Alfabetização, Português, História, Geografia, Matemática e outras Ciências exatas, Ciências Biológicas, Educação Física, e outras áreas de atuação.

O Dirigente de Ensino convoca os supervisores para reuniões e também o órgão central, a Secretaria de Educação, através de seus diversos departamentos, de quando em vez, conforme o planejamento geral, também o faz. Essas convocações tanto acontecem para a totalidade dos supervisores de ensino, como também por representação de um ou mais por Diretoria de Ensino.

Nos cursos de capacitação os supervisores são encarregados de participar do planejamento e muitas vezes da execução, compondo equipe com professores especialistas das Oficinas Pedagógicas (existe uma para cada Diretoria de Ensino).

Cabe também a esse profissional fornecer suporte nesses cursos, desde seleção de textos de apoio até aspectos da organização como convite ao profissional especializado (quando a

situação exigir), pagamento desse profissional, convite e/ou convocação das escolas envolvidas, avaliação desses cursos e outras tarefas de infra-estrutura tais como condução, escolha do local, café ou lanche para palestrante e cursistas.

O trabalho de plantão semanal é feito por escalas, de maneira que o supervisor de ensino, no dia a ele destinado, encarregue-se de atender diretores, professores, pais, público em geral, resolvendo ou encaminhando soluções dos problemas que ocorrem nas escolas, quando solicitado para tal. Na ausência do Dirigente de Ensino, o supervisor de plantão o representa, atendendo setores da comunidade ligados à comunicação (imprensa falada, escrita e televisiva), à sociedade civil organizada (ONGs), associações diversas como CRAMI (Conselho Regional de Atendimento aos Maus Tratos Infantis), Conselho Tutelar, representantes de outras Secretarias Estaduais ou Municipais.

Cabe ainda ao supervisor de ensino a confecção de vários relatórios decorrentes do trabalho cotidiano ou atribuídos pelo Dirigente conforme a área de atuação. Quando designado, compõe comissões de sindicância em escolas, intervenção na APM (Associação de Pais e Mestres), autorização para funcionamento de escolas particulares, autorização temporária para professores lecionarem em caráter excepcional, quando não existe professor licenciado em formação específica, e outras atividades.

Essas atividades são realizadas, algumas em horários fixos, e outras agendadas conforme necessidade das escolas e horário disponível do supervisor.

As visitas às escolas, bem como a confecção de relatórios de Termos de Visita, fazem parte das tarefas agendadas a critério de cada supervisor de ensino, portanto são mais flexíveis.

Tendo em vista a quantidade e a variedade de atividades, é justificável e necessário que esse profissional priorize as visitas às escolas que apresentam problemas mais urgentes a serem solucionados. Daí decorre a diferenciação muito grande do número de Termos de Visita encontrado no espaço de tempo de cinco anos, referidos neste trabalho; a quantidade de Termos de Visita variou de 82 a 8 (média de 47,8 termos de visita por escola, média essa, sem significância devido à enorme dispersão), no prazo de cinco anos, nas escolas pesquisadas.

Embora a supervisão de sistema exija do supervisor de ensino a execução dessa complexidade de atividades, o seu compromisso imediato é com a escola e seus alunos, pais e mães de alunos, professores e demais profissionais da educação, ligados à unidade escolar.

A literatura pedagógica atual e que é refletida nos discursos oficiais, tem, nesses últimos anos, valorizado a descentralização e maior participação dos setores envolvidos no processo de execução da política educacional, principalmente dos supervisores, administradores e professores. Paradoxalmente, porém, constata-se que cada vez mais se exige desses profissionais, tarefas burocráticas, ficando o discurso longe da prática.

A idéia que se defende, ao analisar os Termos de Visita, é a de que o supervisor de ensino, quando visita uma escola exercendo a função de representante legítimo do Estado, implementando um projeto⁴ social ligado às políticas públicas, também deixe transparecer um projeto pessoal, enquanto sujeito envolvido na educação.

Considera-se que esta investigação é composta de uma mistura de elementos objetivos que são os registros dos Termos de Visita dos supervisores de ensino, com elementos subjetivos que são a interpretação desses relatos e a própria escolha dos referenciais teóricos, permeados pela minha trajetória profissional como professora, coordenadora, diretora de escola e supervisora de ensino da rede estadual de ensino de Sorocaba, São Paulo, bem como da experiência que tive na rede privada. Como supervisora de ensino, estou até hoje vinculada ao Sindicato APASE (Sindicato dos Supervisores do Ensino do Estado de São Paulo), onde constatei de perto o contínuo estudo que a categoria fez sobre o perfil do supervisor de ensino.

O padrão de qualidade da supervisão de ensino não pode simplesmente ser oferecido pela norma, mas sim por um conceito de excelência dos serviços educativos, que resulta do conhecimento acumulado sobre os fatores incidentes no bom desempenho da escola. No entanto, a leitura dos Termos de Visita evidencia que cerca de 50% deles, supervalorizam a norma. Poder-se-ia pensar que a formação do supervisor de ensino é responsável por uma visão equivocada. Em assim sendo, a formação inicial é que seria responsável por esse desacerto? Ou a formação continuada é que deveria suprir a formação inicial?

Denota-se uma significativa desarticulação entre a formação inicial de docentes e especialistas. Verifica-se um grau maior de investimento das políticas públicas sobre a formação contínua. Segundo Corragio (1995, p.45), essa opção é decorrente de políticas públicas adotadas pelo Banco Mundial, políticas essas que priorizam a capacitação em serviço de forma deliberada para diminuir o gasto com a formação inicial. Essa recomendação tem como pano de fundo as relações custo-benefício.

Obedecer apenas a preceitos dos financiadores externos, que tentam impor a formação continuada como panacéia na profissionalização, é ignorar a importância do:

Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre a formação de profissionais para a educação nas faculdades de educação, nas licenciaturas plenas. (BRZEZINSKI, 1999, p.3).

⁴ O termo projeto está sendo utilizado aqui conforme a definição dada por Severino, (1998, p.85-91): “[...] conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados.”

Uma política de formação de profissionais da educação que contemple tanto a formação acadêmica quanto a continuada, representaria uma alternativa necessária para a preparação dos educadores para o trabalho e para a vida social contemporânea, porém tão importante quanto à formação, ou concomitante a ela, os supervisores de ensino só terão oportunidade de crescimento pessoal e profissional, na medida em que possam se organizar coletivamente, trabalhando com seus pares, refletindo, e aperfeiçoando sua prática.

2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O motivo principal deste estudo - focalizar o trabalho do supervisor de ensino - foi refletir sobre o trabalho que esse profissional desenvolve no espaço escolar. Essa preocupação desencadeou o desejo de investigar a seguinte questão:

Pode o supervisor de ensino melhorar o seu trabalho desenvolvido na escola, tendo como meta a humanização?

Considerando essa pergunta como central, outras três se colocam como periféricas:

1. Seria o trabalho do supervisor escolar desenvolvido na escola, compatível com uma educação democrática que implique na inclusão social e em oportunidades iguais para todos os alunos?
2. Em que medida o Termo de Visita, fonte principal desta pesquisa, se constitui num instrumento comprometido com as práticas discursivas governamentais?
3. Existe uma dinâmica no trabalho do supervisor de ensino que faz com que ele ultrapasse os imperativos legais e desencadeie um trabalho coletivo na escola? O Termo de Visita retrata essa dinâmica? Por que partir do Termo de Visita para se fazer uma análise desse tipo?

Se o objetivo é investigar o trabalho do supervisor de ensino na escola, a visita que ele faz de rotina na mesma, sob sua responsabilidade, é sempre documentada, registrada em livro próprio que fica arquivado, permitindo consultas posteriores. Essa linguagem escrita, muitas vezes tida como um trabalho rotineiro e enfadonho, paradoxalmente é também considerada uma ocupação séria e sujeita aos estilos e idiosincrasias dos agentes que a produzem. Tecendo considerações sobre a linguagem, a narrativa e a experiência, assim se referiu Bakhtin (1995, p. 392):

“Todas as relações têm um caráter lógico, enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas”.

Para Bakhtin (1995), a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas; toda palavra tem significados que só podem ser entendidos no contexto; a compreensão do discurso (texto falado ou escrito) implica na identificação dos elementos formais da língua e também dos sinais que não estão explicitados, ou melhor, estão subentendidos.. “[...] Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial”. (BAKHTIN, 1995, p.95). Além da dimensão formal e ideológica, segundo Bakhtin, existe também a dimensão social, pois toda a palavra é dirigida a um interlocutor que não é um ser passivo, pelo contrário, é ativo e participante, mesmo que indireta ou inconscientemente.

Comunicar é transmitir mensagens ao outro, de modo que se possa compreendê-las; realiza-se quando elementos - emissor, receptor, mensagem e código- se combinam; quando uma mensagem é transmitida de pessoa a pessoa com utilização de um código em forma de fala, escrita, sons, cores, gestos, desenhos, sinais, símbolos, etc.

Na análise do discurso, receptor e texto (falado ou escrito) se encontram e se transformam. Passa a ser um trabalho com as emoções únicas em cada texto e em cada receptor. Sendo assim, há várias possibilidades de recepção, conforme a interação que se dá e conforme o modo que emissor e receptor se relacionam com o texto. Depende das vivências, preferências ou das condições de conhecimento de cada um.

Pressupondo que é possível fazer a “leitura” não só da forma, mas principalmente do conteúdo desses arquivos, é que se optou por analisar esse material. A partir dessa leitura algumas inferências foram feitas, buscando a relação do conteúdo desses Termos de Visita com essas indagações inicialmente colocadas.

Nas visitas rotineiras que o supervisor de ensino faz às escolas, uma vez observados os aspectos que ele considera relevantes e feito o Termo de Visita, solicita à direção que tome conhecimento, coloque sua rubrica (visto) e efetue as providências que lhe competem e/ou deleguem determinadas tarefas aos profissionais da equipe escolar. Via de regra, estando o diretor ou o assistente de direção presentes na escola no momento da visita, o supervisor faz antes uma entrevista com esse profissional, analisa os fatos, examina documentos ou aquilo que considerar relevante, antes de redigir seu Termo de Visita.

A visita à escola ocorre não apenas para que o supervisor de ensino cumpra um item de sua tarefa rotineira, mas, sobretudo, oriente, acompanhe e avalie o processo pedagógico desenvolvido naquela unidade escolar.

Como representante do Estado ou do poder público, esse profissional é encarregado de utilizar a temática da legislação de ensino.

A legislação, e mais especificamente a legislação educacional, está sendo considerada como a expressão ideológica que as camadas dominantes, na sociedade dependente revelam a respeito da educação. Saliemos que a legislação educacional é vista como a consolidação no nível político-institucional, das orientações emanadas dos grupos dominantes na sociedade dependente. (GARCIA, 1995, p.22)

No entanto, apesar de atuar em atividades rotineiras de execução da política educacional do Estado, o supervisor de ensino não será apenas um visitante nas escolas, mas um agente experiente para integrar a equipe escolar e ajudar a elaborar o projeto pedagógico da escola, constituindo assim um vínculo estreito entre seu trabalho na Diretoria Regional de Ensino e a

unidade escolar. Sendo assim, o trabalho do supervisor nas escolas se caracteriza por seu caráter participativo e contínuo.

A interpretação do Termo de Visita em seu aspecto discursivo, isto é, como linguagem específica, formal, que se transformará em arquivo, nos remete à discussão feita pelo filósofo francês Derrida, sobre a explicação psicanalítica do arquivo e suas relações com a lei. Diz ele:

Não comecemos pelo começo, nem mesmo pelo arquivo. Mas pela palavra “arquivo” _ e pelo arquivo de uma palavra tão familiar. Arkhé, lembremo-nos, nomeia a uma só vez o começo e o comando. Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio segundo a natureza ou a história, lá onde as coisas começam _ princípio físico, histórico ou ontológico _, mas também o princípio segundo a lei, lá onde os homens e os deuses comandam, lá onde se exerce a autoridade, a ordem social, o lugar desde o qual a ordem é dada – princípio nomológico.(...)Como o archivum ou o archium latino (...) o sentido de “archive”, seu único sentido, lhe vem do arkheion grego: antes de tudo uma casa, um domicílio, um endereço, a morada dos magistrados superiores, os archontes, aqueles que comandavam. Aos cidadãos que detinham e significavam assim o poder público, reconhecia-se o direito de fazer ou de representar a lei. Evidenciando a sua autoridade assim publicamente reconhecida, é na residência deles, no lugar que é a sua casa (casa privada, familiar ou de trabalho), que deposita-se então os documentos oficiais. Os archontes são em princípio os guardiões destes. Eles não garantem somente a segurança física do depósito e do suporte. Se lhes concede também o direito e a competência hermenêutica. Eles têm o poder de interpretar os arquivos. (DERRIDA, 1995, p.11).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa sobre o trabalho do supervisor de ensino é uma pesquisa qualitativa. A investigação qualitativa teve origem no final do século XIX. O estatístico inglês Charles Booth iniciou um estudo em 1886 sobre os pobres de Londres (quantos eram e como viviam). Recolheu dados durante dezessete anos e descreveu detalhadamente a natureza da pobreza em Londres. O ano de 1898 foi significativo para os estudos qualitativos. Foram publicados artigos de Franz Boas e de Nina Vandewalker, abordando as relações entre educação e cultura, sendo esta última baseada mais em documentos do que em observações diretas. Esses trabalhos aplicaram, pela primeira vez, a antropologia à educação. Mais tarde, outros pesquisadores como Malinowski(1922), Margaret Mead(1969), Robert Redfield(1953), realizaram trabalhos qualitativos de pesquisa na área da sociologia e da antropologia. Nos anos de 1920 a 1930, sociólogos americanos da chamada Escola de Chicago também se basearam no estudo de caso ou no estudo de documentos pessoais e públicos, interpretando-os qualitativamente, não só dando ênfase à dimensão humana, como também a questões políticas. Dos anos trinta aos anos cinquenta houve pouco interesse dos pesquisadores na pesquisa qualitativa. Os anos sessenta foram novamente voltados para a investigação qualitativa, sendo que vários trabalhos foram subsidiados por entidades federais nos Estados Unidos. A partir de 1970, as pesquisas qualitativas ganharam destaque, direcionando seus estudos para os desfavorecidos e excluídos socialmente. Os pós-modernistas enfatizam a interpretação e a escrita como características centrais da investigação.

[...] Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito – textos, manuscritos, artigos e livros – pelo seu valor facial, os investigadores qualitativos pós-modernos tomaram-no como objecto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 1994).

São muitas as vantagens do uso de dados qualitativos. Citando estudos de Tikunoff e Ward (1980), André (1983) explica que uma das vantagens da abordagem qualitativa é que ela permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural.

[...] os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de constructos importantes como criatividade e pensamento crítico que por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes, de ser mais extensamente investigados. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Segundo Joel Martins (1991, p.50), a pesquisa qualitativa lida com conceitos descritivos que caracterizam, classificam e expressam a natureza das coisas que são resultantes de uma intuição simples e que dependem de um intermediário sensorial e perceptual, em oposição aos conceitos exatos que têm característica essencialmente diferente, uma vez que se referem a objetos de apreensão puramente racional, em oposição à percepção. Os conceitos exatos têm relação com as Idéias, no sentido Kantiano, e os conceitos descritivos (característica da pesquisa qualitativa) são conceitos morfológicos porque dão uma estrutura, uma forma à pesquisa que se realiza num determinado campo das Ciências Naturais ou das Ciências Humanas.

[...] O aspecto vago dos conceitos, as circunstâncias de que eles pertencem a esferas móveis de aplicação, não é um defeito que se lhe possa atribuir, pois são simplesmente indispensáveis à esfera de conhecimentos a que eles servem ou, como se poderia também dizer, eles são nessa esfera os únicos conceitos justificáveis. Se fosse do interesse das Ciências Humanas e da Ciência Natural chegar a uma expressão conceitual adequada dos dados corpóreos intuíveis, no seu caráter essencial dado, precisaríamos, de fato, aceitá-los como os encontramos, isto é, como eles estão ou são. Eles não são encontrados de outra forma senão num fluxo e a sua estrutura típica só pode, em tal caso, ser apreendida naquela intuição essencial que pode ser imediatamente analisada. (MARTINS, J.,1991, p.49-50).

A pesquisa sobre o trabalho do supervisor de ensino, caracterizada como qualitativa, se apresenta com características de objetivismo (os Termos de Visita) e subjetivismo (interpretação desses Termos). A teoria da prática centrada no conceito de *habitus* de Bourdieu foi utilizada para reflexão, uma vez que essa teoria busca a superação do dilema entre essas duas esferas. Buscou-se também garimpar os aspectos humanistas do trabalho do supervisor de ensino refletidos nos Termos de Visita.

3.1 Etapas da Pesquisa

3.1.1 Definição de objetivos

A definição dos objetivos deste trabalho teve origem na relação pessoal que tenho com o tema escola e supervisão de ensino. Pretendi analisar documentos, ao invés de trabalhar com dados de entrevista, daí a opção pela leitura e interpretação dos Termos de Visita. Por ser um tema pouco explorado e pelo fato desse material ser considerado um documento da escola, a trajetória de garimpo desses Termos de Visita apresentou algumas dificuldades, mas o interesse crescia à medida que fui tendo acesso e procedendo à leitura dos duzentos e trinta e nove Termos de Visita.

3.1.2 Elaboração do referencial teórico

Essa etapa foi seguramente a mais difícil, porque, na medida em que eu buscava uma teoria que possibilitasse uma interpretação da realidade estudada, eu deparava com novos

problemas para a pesquisa. Por exemplo: se o trabalho do supervisor de ensino iria ser estudado na sua relação com a escola, seria preciso aprofundar a análise, considerando a instituição não só do ponto de vista de suas relações internas, mas como parte de um contexto social mais amplo. Nesse caso, o ideal seria aprofundar conceitos de classe, cultura, política educacional do país e outros temas. Foi preciso razoável esforço e um apoio do orientador, ou melhor dizendo, dos orientadores que participaram da minha qualificação, para melhor delinear a difícil tarefa de selecionar o referencial teórico que desse suporte adequado ao trabalho proposto. Concluí por manter e priorizar a escolha dos sociólogos Bourdieu e Passeron, aos quais acrescentei estudos de teóricos que explicitaram o conceito de humanismo. Essa decisão, por um lado, ampliou meu campo de observação, mas, por outro, tornou o trabalho mais complexo.

3.1.3 Leitura de textos legais sobre Supervisão de Ensino

Essa etapa não apresentou dificuldade, porque o acesso a esses textos foi fácil e o objetivo deste trabalho não foi o aprofundamento dos aspectos legais referentes ao trabalho do supervisor de ensino, mas a busca de suporte para determinadas análises dos Termos de Visita.

3.1.4 Contatos com a APASE(Sindicato dos Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo)

O Sindicato APASE reúne um acervo importante sobre Supervisão de Ensino e a facilidade de acesso a esses dados possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

3.1.5 Contatos com a Diretoria de Ensino de Sorocaba

O pedido inicial para colher dados nas escolas foi feito por ofício à professora Maria Armida Baddini Menezes, Dirigente Escolar da Diretoria de Ensino de Sorocaba. Com a devida autorização, e consultando a lista de escolas por região geográfica, procedi à escolha da amostra.

3.1.6 Delimitação dos critérios de escolha das escolas

Foram escolhidas cinco escolas estaduais, uma de cada região da cidade de Sorocaba, ou seja: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro.

Não foi objetivo desta pesquisa investigar diferenças entre as escolas dessas cinco regiões geográficas, mas, tendo necessidade de se estabelecer um critério, optou-se pela cobertura geográfica. É necessário esclarecer que, sabendo que as escolas são diferentes, mesmo pertencendo a uma mesma região geográfica, não houve preocupação com heterogeneidade. Não houve, em nenhum momento desta pesquisa, o foco direcionado às especificidades de cada uma delas, nem mesmo se fez comparação entre elas.

Além do critério localização geográfica (primeiro critério), foram consideradas as escolas que atendem a duas modalidades de ensino: Básico (5^a a 8^a Séries) e Médio (segundo critério).

A escolha foi devida a essas escolas pertencerem à rede estadual durante esses cinco anos estabelecidos para leitura dos Termos de Visita. As escolas de 1^a a 4^a séries foram eliminadas desta listagem, pelo fato de terem sido recentemente municipalizadas, portanto há cinco anos atrás ou não existiam ainda, ou eram submetidas à supervisão do sistema municipal de ensino. O objetivo desta pesquisa era lidar com escolas do sistema estadual de ensino, daí decorrendo a escolha de estabelecimentos que atendessem a essas duas modalidades: Ensino Básico e Ensino Médio.

É preciso esclarecer que, desde o início deste trabalho, a proposta foi lidar com escola pública, porque há diferença entre escola pública e escola privada quanto aos interesses dos agentes envolvidos no ensino, quanto às expectativas de alunos e de pais e também quanto à representação dos supervisores de ensino em relação a escolas. Deve-se considerar também a diferença de comportamento do Sindicato representativo da categoria supervisor de ensino em relação a esses dois tipos de escola: pública e privada.

O terceiro critério foi a escola possuir no mínimo cinco anos de instalação, uma vez que levaram-se em conta os Termos de Visita de cinco anos subsecutivos – de 1999 (inclusive) a 2003.

3.1.7 Seleção inicial das escolas

Eliminadas as escolas que não atenderam a esses três critérios, foram finalmente definidas as cinco seguintes:

Região Norte (Vila Angélica): EE. Prof. Joaquim Izidoro Marins, onde se constatou haver 66 Termos de Visita no período de cinco anos;

Região Sul (Vila Jardim): EE. Dr. Arthur Cyrillo Freire, onde foram vistos 32 Termos de Visita;

Região Leste (Central Parque): EE. Prof. Antonio Miguel Pereira Júnior, onde estavam registrados 82 Termos de Visita;

Região Oeste (Vila Assis): EE. Prof. Octávio Novais de Carvalho, onde havia 08 Termos de Visita, nos cinco anos.

Região Central: EE. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, onde se constatou o registro de 51 Termos de Visita nesse período de tempo.

3.1.8 Coleta de material (leitura dos Termos de Visita)

Iniciei a visita a esses estabelecimentos, sempre entrando em contato com a direção de cada unidade escolar, para conseguir acesso aos livros de Termo de Visita do Supervisor de Ensino responsável pela escola. Esse foi o material consultado nas dependências de cada uma.

3.1.9 Avaliação (processo contínuo)

O conjunto das decisões tomadas ao longo da confecção desta dissertação foi sendo avaliado, à medida em que o trabalho ia se processando. Isso fez com que a pesquisa caminhasse por vezes mais lentamente do que o esperado em virtude de algumas decisões de mudança ao longo do processo. Para ilustrar, cito a dificuldade de escolha das categorias de análise, que foram buriladas até a decisão final, que resultou nas seis utilizadas .

3.1.10 Revisão e complementação do referencial teórico da pesquisa

Essa etapa não se constitui em uma ação acabada. Considero que, além da natureza da interpretação dos fenômenos que ocorrem na escola ser em si mesma complexa, a riqueza exploratória que existe nos textos estudados exigiria muito mais aprofundamento do que aqui foi possível ser feito.

3.1.11 Análise dos dados e seleção final das escolas

De pronto constatou-se que o número de visitas do Supervisor de Ensino variou muito de escola para escola. Supõe-se que essa discrepância possa ter os mais diferentes motivos, tais como: auto-suficiência da unidade escolar, supervisor responsável pela unidade escolar sobrecarregado com acompanhamento de outras escolas que apresentavam, nesse período, maior necessidade de atendimento, atraso e ou esquecimento de registro de visita feita, confecção de relatórios ou outras tarefas solicitadas pelo superior imediato ou pela Secretaria de Educação, e outros motivos.

No total, foram 239 Termos de Visita lidos e analisados nessas cinco unidades escolares.

Para análise de conteúdo utilizou-se a técnica de redução desse volume. Procedeu-se em seguida ao sorteio desses Termos de Visita, levando-se em conta a porcentagem de 10% de cada escola. Foi feita aproximação de 0,1 a 0,4 unidades decimais para mais ou para menos do primeiro algarismo posterior à vírgula, em virtude da necessidade de

arredondamento para leitura e análise dos Termos de Visita. Desse modo, a amostra ficou assim composta:

1. EE. Prof. Joaquim Izidoro Marins: 07 Termos de Visita;
2. EE. Dr. Arthur Cyrillo Freire: 03 Termos de Visita;
3. EE. Prof. Antonio Miguel Pereira Júnior: 08 Termos de Visita;
4. EE. Prof. Octávio Novais de Carvalho: 01 Termo de Visita;
5. EE. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque: 05 Termos de Visita.

Total: 24 Termos de Visita analisados.

3.1.12 Conclusões

Cada Termo de Visita foi analisado sob o prisma de categorias, cujos tópicos indicavam as tendências mais significativas, mais marcantes na problemática estudada, ou seja, na comunicação entre o supervisor de ensino e a unidade escolar, na tentativa de desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos.

3.2 Técnicas de pesquisa

3.2.1 Processamento e análise dos dados

Uma vez coletados os dados, o processo de análise escolhido foi o de arranjo em categorias analíticas. Ao separar em categorias o material coletado corre-se o risco de não se apreender a totalidade do objeto, decorrendo daí a não investigação das diferentes concepções, pressupostos e implicações nele envolvidos. Há de se levar em conta também a experiência anterior de quem pesquisa, seu grau de imersão nos dados decorrentes do seu trabalho anterior, suas crenças e perspectivas que conduzem à interação subjetiva, intuitiva e experiencial com o objeto pesquisado. Isto equívale a dizer que os

[...] dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre realidade e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam. Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, idéias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar. Isso é o que fazemos naturalmente; e acredito que isso é o que devemos fazer para entender naturalmente o fenômeno focalizado. (ANDRÉ, 1983, p. 65).

As categorias utilizadas aqui foram adaptadas de uma lista para análise interpretativa, considerando-se a estrutura lógica do texto, contendo os seguintes itens:

- a) coerência interna da argumentação;
- b) validade dos argumentos empregados;
- c) originalidade do tratamento dado ao problema;

- d) profundidade de análise ao tema;
- e) alcance de suas conclusões e conseqüências;
- f) apreciação e juízo pessoal das idéias defendidas. (SEVERINO, 1980, p.47).

Adaptando essa listagem ao trabalho que se propõe, optou-se pelas seis categorias seguintes:

- a) Coerência da argumentação no Termo de Visita.

Por coerência da argumentação, considerou-se que o mesmo deve ter as seguintes características: encadeamento lógico entre as proposições, simplicidade e clareza na redação e uso adequado de terminologia.

- b) Validade dos argumentos empregados na orientação dada e registrados nos Termos de Visita.

Por validade, entendeu-se que a orientação, acompanhamento ou controle foram feitos com fundamentação pedagógica e/ou legal. Isto equivale dizer que um Termo de Visita que não apresentou validade foi considerado incoerente com princípios pedagógicos dos autores contemporâneos e /ou incoerente com a legislação de ensino;

- c) Originalidade do tratamento dado às sugestões e/ou decisões registradas no Termo de Visita.

Essa categoria indicou que as sugestões contidas no Termo de Visita foram adequadas à situação-problema da Unidade Escolar e também que o supervisor de ensino propôs projetos ou soluções até então não pensadas pela equipe escolar;

- d) Profundidade de análise da Unidade escolar visitada, registrada no Termo de Visita.

Essa categoria visou a detectar a qualidade do trabalho educativo. Equivaleu verificar se, no caso da situação observada pelo supervisor de ensino ter exigido cumprimento da legislação, foi recomendada ação compatível pelas instâncias educacionais competentes. Nesse caso, inferiu-se que o supervisor tinha sólido conhecimento de legislação de ensino e de administração escolar. Se a situação observada tivesse exigido um tratamento pedagógico, procurou-se verificar se o supervisor propôs capacitação em serviço. Nesse caso, avaliou-se o conhecimento pedagógico do mesmo.

- e) Alcance das sugestões relatadas no Termo de Visita.

Essa categoria visou a detectar uma intencionalidade de cunho estratégico por parte do Supervisor de Ensino, ou seja, se ele demonstrou um acompanhamento voltado para o futuro (curto, médio ou longo prazo), tanto do ponto de vista da equipe escolar, quanto da participação

da comunidade, dos pais de alunos, dos alunos e dos órgãos superiores da administração escolar. Em caso afirmativo, inferiu-se que o supervisor de ensino demonstrou experiência profissional e preocupação com a implementação da política educacional. Visou ainda a detectar se o mesmo apontou soluções e previu continuidade;

f) Apreciação e juízo pessoal das decisões relatadas no Termo de Visita.

Nessa categoria, procurou-se detectar a atitude crítica ou conservadora do Supervisor de Ensino projetada no Termo de Visita, ou seja, foi feita uma tentativa de situar o texto no contexto. Nesse sentido, atitude crítica significou Termo de Visita de conteúdo dialético, progressista, transformador, político-libertador. Atitude conservadora foi tida como alienada, que privilegiou o *status quo*, valorizando então, o projeto político opressor.

4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A idéia da educação como reconstrutora social, como instrumento de equalização, não é nova. Antes tida como reconstrução individual, passou a orientar a reconstrução social a partir da ascensão da burguesia como classe na Europa Ocidental, ou seja, quando, no século XVIII, na França, houve luta de classes da burguesia contra a aristocracia.

Nos Estados Unidos, John Dewey e, influenciado por seus estudos, no Brasil, Anísio Teixeira, enfatizaram a utilização da educação como instrumento de equalização. Antes mesmo de relacionar educação com equalização, Dewey, partindo do conceito de experiência, especialmente experiência humana (acumulação muitas vezes secular de tudo o que o homem sofreu, conheceu e amou), assim definiu educação:

Educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.(DEWEY, 1959b, p.8).

Para Dewey, existe uma dimensão social da educação. Ele faz uma analogia da relação da educação com a vida social, e a relação que existe entre a nutrição e a reprodução para a vida fisiológica. Sociedade para ele, é um complexo de crenças, costumes, instituições, idéias, linguagem que é transmitido, comunicado mutuamente através das gerações, num movimento dialético de participação.

A vida social, pois, não somente exige, para se perpetuar, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação. (TEIXEIRA, 1959, p.12).

Como se vê, esse é um conceito de educação dinâmico e transformador, pois leva em conta a contínua reconstrução humana. A esse conceito, acrescenta Anísio Teixeira:

Educar-se é crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (TEIXEIRA, 1959, p.7).

A escola seria a grande reguladora social, no sentido de corrigir as iniquidades da ordem social e responsável por preparar os indivíduos para uma ordem mais justa, no sentido de que houvesse cada vez mais igualdade de oportunidades. A escola não poderia estar a serviço de nenhuma classe social exclusivamente.

Na opinião de Dewey (1959a) e de Anísio Teixeira (1959), o papel do Estado é oferecer oportunidades educacionais para todos os indivíduos. Com isso, acreditava-se que a escola, embora não suprimisse as desigualdades sociais, neutralizaria seus efeitos e contribuiria para a correção das injustiças e discriminações sociais, oferecendo oportunidades de formação a todos, segundo as capacidades de cada um. Essa concepção é ancorada na seguinte visão de homem:

Os indivíduos são diferentes, mas como estão sujeitos às mesmas regras, poderão se tornar iguais, através da prática de uma administração que torne possível a equalização dos homens e, conseqüentemente, da sociedade. A prática administrativa implicaria no uso de técnicas de organização e de planejamento.

Essa idéia de que a organização e o planejamento se constituem em uma forma neutra e abstrata é baseada numa falsa concepção da realidade social, na medida em que considera que os homens poderão se tornar iguais. Na prática, utilizando técnicas de planejamento e de avaliação para com os indivíduos envolvidos no processo educacional, considera-se que esses indivíduos são totalmente responsáveis pelo resultado obtido nessa avaliação. Essa forma de pensar oculta a origem da divisão social decorrente da sociedade capitalista.

A burocracia faz com que todos sejam submetidos à avaliação. Como os resultados desse processo são diferenciados, a explicação que se dá é que os homens são diferentes, nascem com potencialidades diferenciadas. A escola faz a sua parte, oferecendo oportunidades iguais a todos, indistintamente.

Ocorre que, pensada dessa maneira, a educação escolar:

- 1) não oferece espaço para a singularidade, porque, se desvendasse as diferenças das relações sociais, teria que admitir que os homens, na essência, são iguais. O que os torna diferentes é o fato de pertencerem a uma determinada classe social;
- 2) o conhecimento é fragmentado em campos de dados, fatos e idéias do domínio de uns iluminados, mais dotados que os outros que detêm o poder e “ensinam” os outros menos dotados; esses, passando pelo processo de ensino, não necessitariam ter opinião própria; elimina-se, assim, a liberdade de cada um ver, dizer e pensar por si mesmo;
- 3) dando exagerada ênfase ao conhecimento como uma panacéia, desconsidera o poder do pensamento, da criatividade humana, da pluralidade, da possibilidade de aplicação da interdisciplinaridade na escola e intercomplementaridade entre os homens.

Porém, interpretando a realidade de forma antagônica, temos a corrente de pensamento baseada em outra visão de homem: os homens são iguais, e o que os torna diferentes é o fato de pertencerem a diferentes classes sociais. Assim sendo, pode-se inferir que o produto da educação é desigual, mesmo sendo oferecido com uma mesma qualidade para todos.

Decorre daí uma questão crucial de quem analisa a educação sob o ângulo do desenvolvimento pessoal e social.

Que papel tem a educação no desenvolvimento da sociedade?

A educação é um processo de submersão no mundo da cultura. Através da educação o homem alcança autonomia, adquirindo liberdade e, conseqüentemente, atinge o estágio da verdadeira condição humana.

O significado desse processo pode ser assim descrito:

[...] do mesmo modo que na vida natural, podemos perguntar: em que momento deve esse “novo organismo” sinalizar que o indivíduo cultural está pronto para a vida social? isto é, em que momento ele se encontra em condições de se libertar do “útero materno” para iniciar o seu processo de “autonomia nas suas ações”? em que momento pode-se esperar que cada um estará em condições de se assumir como sujeito social?... Ele estará em condições de ser chamado “sujeito social” ou na linguagem moderna “cidadão” ao se tornar um sujeito livre, emancipado das determinações externas que o identificam como dependente de uma “mãe” que se não mais o alimenta pelo cordão umbilical, ainda lhe determina a hora e a quantidade de alimento que ele deve ingerir. Isto é, quando ele estiver de posse de todas as condições para gerir o seu próprio destino na vida social. (RODRIGUES, 1991, p.15).

O conceito de educação, a partir desses pressupostos, fica sendo:

[...]um complexo processo, individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Ou, dito de outra forma, é o esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, o esforço com vistas à instauração de uma prática concreta, dirigida por uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica. (SEVERINO, 1991, p. 61).

A educação age como mediação. O papel da educação é contribuir para a integração dos homens nessa tríplice relação: a do mundo do trabalho, das relações políticas e da

subjetividade. Não existe educação neutra: ou ela está a serviço da humanização, da conscientização ou da despersonalização individual e coletiva, reproduzindo as desigualdades de classe social. Para ser eficaz, no sentido de contribuir para que o homem seja verdadeiramente humano, a educação deverá ser um processo que evite alienar os homens e submetê-los à opressão.

A má distribuição de renda que existe no Brasil e que acentua as diferenças de classe social, se traduz em necessidade de aperfeiçoamento, de mudança para melhor. Como o sistema educacional tem relação direta com o sistema social mais amplo, é comum alguns educadores acreditarem que, através da educação, é possível mudar a sociedade. Ao pretenderem transformar a sociedade capitalista através da educação escolar, acabam reforçando, reproduzindo as desigualdades sociais, embora conscientemente desejem exatamente o contrário. Esse caráter contraditório da escola conduz a uma reflexão sob a ótica da teoria de Bourdieu e Passeron.

5 ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O problema que coloquei para pesquisa foi: pode o supervisor de ensino melhorar o seu trabalho desenvolvido na escola, tendo como meta a humanização?

Necessário se faz pontuar algumas considerações sobre a escola, para deixar claro como enxergo essa instituição, qual a visão que tenho a respeito de sua importância nos dias atuais. Pretendo para isso, colocar os pontos fortes e as fragilidades dessa instituição que já foi endeusada em tempos passados, desconsiderada nos anos setenta e, hoje, embora tendo sua identidade reconhecida, está sujeita ao interesse político de cada país, de cada nação.

Procurarei, de maneira sucinta, fazer uma análise das instituições escolares de diversos ângulos, tais como:

Papel da escola em educar e socializar os indivíduos;

Vínculo da escola com o contexto sócio-político;

Estrutura interna;

Desempenho escolar dos alunos;

Compromisso na construção de uma sociedade mais justa e mais democrática;

Dificuldades e possibilidades de gerar mudanças.

Não será objetivo deste capítulo o aprofundamento da análise das instituições escolares, mas sim o destaque de alguns pontos que considero importantes para estabelecer o vínculo com o trabalho do supervisor de ensino.

Como grupo diferenciado, a escola possui vida própria, cujas leis escapam em parte à superordenação prevista pela sociedade. Ela é uma “unidade social”, determinando tipos específicos de comportamento, definindo posições e papéis, propiciando formas de associação. As suas relações com as instituições sociais, e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não nos deve tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado de sua dinâmica própria. Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais. (CANDIDO, 1987, p.12).

Com muita propriedade, Antonio Candido, num texto clássico sobre a estrutura escolar, abordou a luta de gerações que ocorre na escola que, embora não seja ostensiva, é vivamente presente e define uma situação interativa particularmente diferente de outras instituições sociais. As formas de ajustamento do imaturo em relação ao adulto levam, segundo ele, à definição de comportamentos e papéis e à formação de agrupamentos e níveis. Ainda sobre as ações e interações que ocorrem na escola, mencionou Maria Lúcia de Amorim Soares, num artigo sobre indisciplina escolar:

[...]...na escola, professores, alunos e funcionários assumem papéis determinados, a partir dos quais são reguladas suas ações e interações. Nessa trama de relações, subjugadas a regras institucionais e normas de conduta, são tecidas as dinâmicas interacionais entre professores e alunos, bem como de alunos entre si.(SOARES, 2004, p.150).

No início deste novo milênio, sociólogos, políticos e economistas freqüentemente analisam os problemas da sociedade, destacando o papel da educação escolar no desenvolvimento dos países. A educação passou então a ser foco de atenção como condição para o desenvolvimento e conseqüente melhoria de qualidade de vida da população.

Tanto organizações internacionais quanto nacionais, oficiais e não governamentais se ocupam em difundir idéias, propor práticas e implementar acordos para maximizar os resultados na área educacional.

A idéia de educação como formação humana é de caráter mais amplo do que a educação dada na escola, uma vez que diz respeito à integração a uma cultura que se manifesta em todas as etapas da vida do homem e em todas as atividades por ele desenvolvidas; mas, nas sociedades modernas, a idéia de educação democrática, educação para todos, coloca a escola como um *locus* privilegiado para a educação dos cidadãos, ao mesmo tempo que determina seu objetivo radical.

A sociedade tem delegado todo o processo de educação à escola e cobra um resultado que favoreça seus interesses. Os educadores, no entanto, consideram que a educação vem redescobrando seu papel e seu compromisso diante da sociedade. A educação não acontece somente dentro do espaço da escola, mas seu universo é amplo e diversificado.

Uma escola, enquanto trabalha localmente, não está desligada do contexto sócio-político. A escola é um centro voltado para o ensinar e o aprender. É na escola que micro e macro relações se integram, interagem, dando forma e colorido a valores, idéias, interesses e necessidades de diferentes grupos.

Nas últimas cinco décadas, as idéias sobre educação evoluíram de um enfoque centrado no aluno (na década de cinquenta) para uma pedagogia centrada na escola nos anos 80 e 90. Na década de 60 houve uma mudança significativa: de uma pedagogia ingênua, em que se acreditava nas potencialidades transformadoras da ação educativa, para a crítica das instituições escolares existentes. Essa foi a concepção dos sociólogos da reprodução, e teve o mérito de privilegiar a dimensão política do sistema educativo desenvolvido na escola. No entanto, a respeito das formas de convivência marcadas pela dominação do homem pelo homem e da superação histórico-social dessa situação que deverá acontecer em todas as áreas sociais, especificamente na escola, assim considerou Muramoto (1991, p. 46):

[...]a escola, pela natureza dos processos que aí ocorrem ao lidar com gente e com conhecimento social e historicamente produzidos, é um *locus* privilegiado para o “ensaio” de formas mais democráticas de convivência, que possibilitem uma participação mais real dos sujeitos envolvidos, com significação pessoal, social e política, para eles.

A escola possui aspectos legais que regem o seu funcionamento, bem como aspectos da sua estrutura interna ligados à dinâmica entre as relações sociais que ocorrem no seu espaço, e também a integração entre essas relações e a estrutura geral da sociedade. Isso porque a dinâmica interna re-elabora normas, valores e práticas comunitárias, refletindo, com uma feição própria, esses aspectos da estrutura social mais ampla, e ao mesmo tempo, interagindo com essa estrutura.

Qualquer ação pedagógica que envolva a escola direta ou indiretamente só pode ser analisada a partir do contexto social. Nóvoa (1995, p.15) considera a escola como um espaço privilegiado de inovação educacional e um importante objeto de estudo das Ciências da Educação⁵, um domínio do saber que se encontra em fase de estruturação e, por precaução, deve se valer das aproximações teóricas e conceituais.

A escola é responsável pela educação formal e, vista de um ponto de vista dialético, é uma organização social que vai sendo construída ao longo da história, portanto só pode ser compreendida no contexto social mais amplo, na sociedade na qual se encontra. Se a sociedade, no seu contexto histórico, econômico, ético está em crise, a escola, conseqüentemente, vai refletir essa crise.

A escola é um sistema social onde acontecem relações administrativas previstas e, ao mesmo tempo, se constitui em um campo onde ocorrem relações sociais que não podem ser previstas, uma vez que surgem da dinâmica do grupo social internamente constituída. Isso equivale dizer que as escolas são diferentes no seu movimento social interno. Todas elas, sejam oficiais (federais, estaduais ou municipais), quanto particulares, são regidas por legislação ditada pelo poder público. É na escola que acontece o encontro de gerações adultas: os professores, administradores, equipe técnica e de suporte administrativo, com gerações jovens: os educandos.

[...] a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade. (CÂNDIDO, 1987. p.111).

Não se trata de uma instituição social onde uma geração mais velha transmite experiências a uma geração mais nova, que recebe passivamente os valores e ensinamentos; na verdade, a interação entre as pessoas e os grupos nela presentes, se dá por situações de tensão e de resistências, liderança e relações de poder.

⁵ O conceito de educação que utilizo é de “lealdades divididas”, de um lado, preservando e difundindo toda cultura acumulada até aqui pela humanidade e de outro pesquisando a forma mais conseqüente de aplicação da cultura acumulada pela humanidade no sentido de um maior desenvolvimento das sociedades (MELLO, 1986, p. 26)

Atualmente, ocorre uma crise na escola, decorrente de vários motivos, entre os quais a divergência entre as expectativas dos professores e as dos alunos. O desempenho escolar dos alunos é determinado, segundo Cunha (1991, p. 146) pelo *background* familiar. Especialmente no Brasil a pobreza e a desigualdade social afetam diferentes grupos populacionais em múltiplos caminhos e em diferentes graus. A pobreza e a desigualdade social têm feito parte do debate político, há algum tempo e sob diversos ângulos: diferenças entre vida urbana / rural, fatores demográficos, educacionais e empregos formais / informais. Os dados mostram que a incidência de pobreza é mais alta entre os indivíduos que tiveram educação básica incompleta. Esse nível de pobreza determinado pela renda familiar é expresso no aproveitamento, promoção, reprovação, evasão, diplomação e se torna contínuo, atravessando gerações.

Por outro lado, a educação emerge tanto como um fator preditor da pobreza, quanto como uma chave determinante da desigualdade. Diferenças na oferta e investimento na educação explicam cerca de 40% das deficiências na renda familiar e 30% do total das ineficiências. Não é por acaso que há mostras evidentes de que o aumento dos anos de escolaridade nos anos noventa teve um papel importante na redução da pobreza, segundo o Ministério da Fazenda (2003) e o Banco Mundial (2003).

Cunha descreve os mecanismos utilizados nos Estados Unidos pelos movimentos sociais para igualdade entre a classe privilegiada culturalmente e os grupos étnicos minoritários constituídos por negros, índios, mexicanos e porto-riquenhos. A escolarização foi intensificada para essas crianças consideradas carentes culturalmente. O programa de televisão *Vila Sésamo* (voltado ao público infantil), apresentado pela TV Cultura na década de 70 no Brasil, fez parte dessa programação nos Estados Unidos. Dos anos noventa para cá, a situação educacional americana mudou. Há um paradoxo: ao lado de uma porcentagem bastante alta de ganhadores de Prêmios Nobel, existe um número enorme de cidadãos americanos analfabetos funcionais. O país vive uma crise educacional e há relato de casos de filhos de refugiados que têm desempenho escolar melhor que os seus colegas americanos, conforme editorial do Jornal Estado de São Paulo de 13 de setembro de 1993, sob o título “O analfabeto americano”.

Ainda no Brasil, estudos de Ana Maria Popovic (1973, p. 11), pesquisadora brasileira dessa área, preferiu o termo marginalidade cultural para definir a situação cultural prevalecente nos grupos de nível sócioeconômico baixo. Popovic criticou o uso de termos como carência, privação e deficiência cultural, todos equivalentes aos utilizados nos Estados Unidos, pois sugerem comparação das crianças desses grupos com a cultura melhor, tida como referência.

O uso do termo “marginalidade cultural, de um lado não nega, diminui ou rejeita um tipo de cultura e, de outro, expressa melhor um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, inerente e estática como parecem indicar os outros termos”. (POPOVIC 1973, p. 12).

A escola tem uma dificuldade intrínseca para lidar com a diversidade e fornecer recursos que possibilitem uma real aprendizagem. Isso equivale dizer que o processo de aprendizagem implica na construção de uma visão de mundo, ou seja, de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social.

Aprender, entendido como um processo de hominização, não pode constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que cada um de nós está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes. (CANÁRIO, 1997, p. 14).

A escola não é um lugar onde se ensina e se aprende, mas é sobretudo um local onde se vive e se trabalha em grupos humanos formalizados e hierarquizados. É um local onde

[...]as regras do jogo nunca são totalmente dominadas pelos jogadores; as finalidades e os interesses divergem freqüentemente e o potencial de conhecimento e de intervenção é muito desigual. (HUTMACHER, 1995, p. 50)

Do ponto de vista de organização, a escola se apresenta como uma estrutura de valores e de normas, e ainda uma maneira de pensar, um modo de apreensão do mundo que, na concepção de Enriquez (1997, p.33), “orientam a conduta de seus diversos autores”.

As organizações são objeto de estudo das ciências sociais e também da psicanálise, que lida com os processos inconscientes de recalque, repressão, canalização e de sublimação que ocorrem nas interações entre os indivíduos nessas organizações, da qual a escola faz parte. A psicanálise estuda também mitos, lendas e elementos imaginários que “[...] vão modelar a sociedade e são inervados pelas pulsões e desejos dos indivíduos e dos grupos. Toda instituição social é assim uma “criação imaginária”, produto da associação íntima e indissociável do ato efetivo e do fantasma falado”. (ENRIQUEZ, 1997, p.19).

Perpassa nas organizações um clima de reprodução,

“[...] as instituições se apresentam diretamente como reprodutoras. Visam sempre a fazer durar, a reproduzir os mesmos homens e os mesmos comportamentos segundo uma “forma” dada de uma vez por todas”. (ENRIQUEZ, 1997, p.73).

Por outro lado, é possível pressupor, segundo a perspectiva sociológica de Freud, a existência de proposições gerais que caracterizam a natureza da instituição, como “[...]o fato das instituições possuírem as condições indispensáveis a todo processo de mudança e dos caminhos extraordinários que podem seguir uma tal evolução”.(ENRIQUEZ, 1997, p.25).

Parece paradoxal que essas perspectivas possam ser complementares, uma vez que aparentemente são antagônicas. Tal suposição motivou esta pesquisa, que partiu do pressuposto de que a educação dada na escola é determinante para se tomar educação como uma variável

política e estratégica capaz de intensificar a construção de uma sociedade mais justa. É preciso que se diga que aqui se tratará educação do ponto de vista do sistema escolar tal como a sociedade atual organiza a escolaridade, ou seja, em rede de escolas sujeitas a regras, leis e regulamentos comuns estabelecidos pelo Estado, diretamente nas escolas oficiais e indiretamente nas particulares.

A escola, muitas vezes atrelada ao mercado, não consegue se opor aos valores impostos pelo capitalismo, deixando assim, de desenvolver um de seus mais importantes papéis: de construir o ser humano com valores que lhe são essenciais, como solidariedade, justiça, bem, paz.

[...] A escola é configurada como organização produtora de serviços e o seu perfil é novamente aproximado ao da empresa, tanto no que concerne à preocupação de garantir a satisfação do cliente como no que se refere à modernização dos processos de trabalho e dinamização da equipe escolar. (BUENO, 2000, p.25).

A perspectiva de mudança social implica na compreensão e interpretação da escola e dos fenômenos que nela ocorrem do ponto de vista do funcionamento dos sistemas de dominação social, que por sua vez estão imbricados nas relações de produção vigentes e na concepção da educação como instrumento de apoio aos processos de transformações sócio-política.

A escola reproduz as desigualdades de classe, na medida em que valoriza o verbalismo, as boas maneiras, atributos das classes favorecidas, e ainda justifica que utiliza processos de avaliação objetivos, dissimulando assim os mecanismos de discriminação da própria educação.

“[...] Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

A opção pela escola como *locus* de estudo não significa considerá-la apenas em suas relações internas. É importante não perder de vista a totalidade social que a determina e com a qual ela se relaciona. Considerar o cotidiano escolar estudando a escola em sua singularidade, desvinculando-a de seus determinantes sociais mais amplos seria uma atitude ingênua e parcial do pesquisador. O enfoque no cotidiano escolar implica, pois, a pontuação de um aspecto particular como resultante desses determinantes sociais. Essa atitude exige de quem realiza o estudo, o apoio em uma base teórica composta de grandes categorias sociais como classe social, cultura, hegemonia etc. Isso equívale dizer que as observações de campo devem ser analisadas à luz de outras ordens sociais, como sistema educacional, outras organizações sociais que exercem

influência na escola, política educacional do país, e outras facetas. A propósito da relação que existe entre um aspecto do cotidiano escolar e sua relação com as determinações sociais mais amplas, vale lembrar:

[...] é necessário transcender o nível micro, acompanhando os diversos fios que o vinculam às estruturas macrossociais, com o cuidado de não cair em outro extremo, ou seja, querer analisar uma realidade particular como uma “totalidade social”, isto é, como uma situação que se esgote em si mesma.

A pesquisa precisa buscar estabelecer esta mediação entre o momento singular expresso no cotidiano escolar e o movimento social, o que parece, só pode ser conseguido através de uma postura teórica muito consistente, de uma visão de escola muito definida e de um esforço analítico bastante árduo. (ANDRÉ, 1989, p.42).

Em todas as sociedades, as gerações novas recebem por herança social tanto soluções sociais que no passado foram problemas, quanto situações que se constituem problemas sociais a serem enfrentados, uma vez que ainda não tiveram soluções descobertas. Fernandes, (1987, p. 24) lista quatro grupos de problemas sociais. O primeiro grupo é composto de problemas decorrentes de um longínquo passado, produzidos pela forma atual de organização da família, da propriedade e do Estado, para os quais a sociedade ainda não encontrou solução. O segundo resulta das condições imediatas da existência humana, advindas da industrialização e da urbanização, e resultaram em transformações nas estruturas sociais que antigamente, nas sociedades ocidentais, permaneciam em equilíbrio. É assim que surge a desorganização da personalidade, da família, discriminações raciais e étnicas, delinqüência, alcoolismo, prostituição, pauperismo, etc. O terceiro grupo de problemas engloba os que resultam de tensões e conflitos internacionais (tais como integração econômica e política globalizada), e afetam tensões e conflitos de ordem interna, ou seja, o que Florestan Fernandes (1987, p.25) chama de conflitos e tensões domésticos. O quarto grupo de problemas sociais é o que decorre da utilização de descobertas científicas e tecnológicas que modificam a vida das pessoas como a mecanização, robotização e a informática. Esses fenômenos da estrutura social também afetam a estrutura da escola, uma vez que o sistema escolar é um subsistema do sistema social mais amplo.

A observação dos fenômenos que ocorrem na escola sugere uma diversidade de análise e de perspectivas.

O referencial teórico, caminhando paralelamente à observação, conduz a direção da análise do fenômeno observado, amenizando a relação de conflito entre o micro e o macrossocial, possibilitando um controle da subjetividade, inerente à observação.

Outro fator a considerar é a visão de educação que antecede a escolha do referencial teórico. Para facilitar a análise, ela é simplificada em dois tipos de posturas antagônicas: conservadora ou transformadora. Essas posturas não são novas. Analogamente, Dewey (1959a, p. 75), concebeu a educação como um processo *retrospectivo ou prospectivo*. No primeiro caso

trata-se de um processo de adaptação do futuro ao passado, utilizando padrões e modelos que já existiram. No segundo caso – educação prospectiva ou progressiva, há um processo de utilização do passado como recurso para desenvolvimento do futuro, uma reconstrução contínua, significando um processo ativo que pode ser tanto social quanto pessoal.

No caso deste estudo, a postura conservadora é considerada aquela que interpreta os fatos educacionais observados independentemente do contexto social e político, tendo a escola como um sistema social voltado para a transmissão de valores universais (correspondendo à educação conservadora de Dewey). Uma atitude antagônica é a que leva em conta justamente o contexto social e a intencionalidade política. Nesse caso a opção é pela educação transformadora (para Dewey, *educação progressiva*). Pode-se também considerar essa postura como desenvolvimentista que visa reverter a função reprodutora da educação, que esclarece a análise da instituição escolar, mas carece de complementação teórica para esclarecer melhor o fenômeno educacional dinâmico e passível de constantes transformações.

Há de se levar em conta também o fator ideologia. Marilena Chauí, embora considerando a dificuldade em falar de ideologia e educação, tece alguns traços que, embora não cheguem a definir com exatidão essa relação abstrata, conseguem clarear o tema e ajudar na interpretação de quem se disponha a correr o risco de analisar o trabalho pedagógico sob a ótica da ideologia.

Assim se expressa Marilena Chauí (1979, p.24) sobre a noção de ideologia: “[...] um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”.

A ideologia tem uma característica de anterioridade e por isso pré-determina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir.

Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos; a gênese da ideologia é a divisão social das classes, mas a lógica é a ocultação dessa origem. A missão da ideologia é dissimular a existência dessa divisão; se uma ideologia revelar sua própria origem, ela se auto-destruiria. Por isso, a ideologia se encarrega de buscar teorias a respeito da origem da divisão da sociedade em classes sociais.(CHAUI, 1979, p.25).

Assim é que, na modernidade, a ideologia burguesa valoriza as idéias de racionalidade, organização e planificação, tidas como competência nas relações sociais.

Daí decorre que o discurso da educação, personificado nos professores e nos técnicos de educação, tende a sustentar e perseguir a meta da competência, considerando a educação como socialização.

Como é atingida essa meta?

Para Chauí (1979, p. 27) “[...] essa meta é atingida pela burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”.

A justificativa é a racionalização do trabalho originária do mundo econômico da produção. Como decorrência, surgem a burocracia e suas seqüelas, que essa autora lista assim: hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes e dirigidos, padrões de organização e planejamento.

Essas instâncias agem sob uma forma supostamente neutra da administração, que silencia o discurso da educação para que o poder fale sobre ela. A administração possui seu próprio sistema de regras, normas, bem como preceitos sobre o ato educativo.

Além disso, a escola, por ser uma instituição que atinge uma grande parte de pessoas e sobre elas exerce influência por um tempo continuado, tem as condições ideais para transmitir ideologia permeada em seus conteúdos, métodos e sistemas de avaliação, e com isso mantém a hegemonia da classe capitalista.

A supervisão de ensino, responsável que é pela orientação da administração, lidando diretamente com planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educacional, poderá atuar de modo competente, mesmo estando consciente da ideologia que não só permeia o seu trabalho mas, sobretudo, está dentro dela mesma?

Em que medida o supervisor de ensino poderá se tornar um agente do seu processo de trabalho e não um mero cumpridor dos procedimentos burocráticos?

A relação entre esse profissional e a equipe escolar é mediada pelo conhecimento, mas não se trata de uma mera transmissão de conhecimento. Essa relação pode ser tida como troca, como construção de conhecimento, ou ainda pode ser encarada como instrumentalização da produção cultural. A propósito dessa última proposição, vale lembrar a análise feita por Marilena de Souza Chauí:

[...] Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento na do instituinte.(CHAUÍ, apud MURAMOTO, 1991, p.44).

A reflexão, quando coletiva, entre pares, possibilita a elaboração de um saber pedagógico voltado para a superação do fazer eminentemente burocrático, em direção à apropriação do conhecimento historicamente elaborado a que a classe trabalhadora tem direito não só de apropriação, mas também de elaboração, ou seja, no plano instituído e no do instituinte. A literatura pedagógica voltada para o trabalho dos especialistas em administração e supervisão escolar trata com especial referência do tema da importância do trabalho coletivo. Vê-se essa

postura em trabalhos de Silva Junior (1984), Muramoto (1994), Jamil Cury (1992), Severino (1998) e outros. A respeito de quem duvida que esse possa ser um caminho a seguir, assim escreveu Quaglio: Essa atitude parte da

[...] descrença no ser humano e em suas possibilidades de aperfeiçoar-se. Partem também de quem, por equívoco, erro ou ideologia, não acredita na forma dialógica e comunicativa, que expressa um estilo mais adequado de liderança democrática ou participativa. Os administradores e supervisores têm de acreditar e ampliar o diálogo, como uma estrutura fundamental de conhecimento, em educação, aos demais elementos dos sistemas educacionais. (QUAGLIO, 2000, p.53).

Não está posta a pretensão de responder às questões sobre o trabalho do supervisor de ensino acima colocadas, mas sim de analisar um fragmento muito pequeno do trabalho da supervisão refletido nos Termos de Visita que integram a rotina desse especialista em educação. Está posta uma tentativa de clarear, de diagnosticar até que ponto os Termos de Visita encobrem (ou não) uma ideologia e contribuem para a escola desenvolver uma atitude de reprodução e/ou humanização. A expectativa é que a análise crítica feita não sirva apenas para constatação, mas se constitua num conhecimento novo que venha representar um passo a mais na busca de um referencial de análise do trabalho da supervisão. È a dimensão instituinte que, através do trabalho dinâmico e criativo do supervisor de ensino, perpassa a ação pedagógica estruturada naquilo que é instituído, e faz com que a escola se transforme ao longo de suas atividades e, conseqüentemente, transforme as pessoas e o processo de trabalho, numa dinâmica evolutiva da cultura institucional.

6 RELAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COM CULTURA, DESENVOLVIMENTO E HUMANIZAÇÃO

“[...]caminhamos em busca de posturas educacionais compatíveis com a convivência reflexiva e crítica que deve caracterizar o trabalho do especialista em educação”... (Stephen J. Ball)⁶.

O homem, ao tomar consciência de si e exercendo a liberdade humana em relação à natureza, transforma o mundo ao seu redor, se autotransforma e, relacionando-se com outros homens, já que é um ser de relações, cria o mundo cultural. A partir das relações com a família, primeira instância social, o indivíduo já recebe uma herança cultural das gerações passadas e marca sua contribuição para sua geração e as gerações futuras. Nesse processo contínuo e complexo de inter-relação entre o individual e o social, a humanidade se organizou para ensinar, aprender e educar as sucessivas gerações. A sociedade não se desenvolve espontânea, tranqüila nem linearmente. As condições de vida humana nem sempre são compatíveis com as necessidades humanas. A felicidade e a harmonia são valores perseguidos pelo ser humano e alcançados na medida em que ocorre a humanização, ou seja, a possibilidade do homem se desenvolver até sua plena maturidade, em condições satisfatórias com relação às suas necessidades. Nesse contexto, a escola, instituição social que teve seu papel modificado ao longo da história da civilização humana e passou a ser elemento central a partir do século XIX, (embora tenha sido desacreditada nos anos setenta) , ainda não atingiu o seu papel de desenvolver a consciência das crianças de sua “pertença à Humanidade”⁷. Neste capítulo farei algumas considerações envolvendo essa trama de relações entre a escola, a cultura, o desenvolvimento e a humanização, na tentativa de encontrar brechas para um aperfeiçoamento do trabalho escolar, mediado pela participação do supervisor escolar.

A palavra cultura tem conotações diversas. De um ponto de vista individual, diz-se popularmente que uma pessoa tem cultura quando domina certos conhecimentos no campo das ciências, das artes, da literatura. Na verdade, esse sentido da palavra cultura é confundido com erudição. Do ponto de vista da sociologia, da antropologia, conceito de cultura é mais amplo.

[...] Pode-se chamar de cultura toda complexa rede da existência dos homens, que se manifesta sob três faces: a da cultura enquanto trabalho, enquanto conjunto de atividades que manipulam tecnicamente a natureza; a da cultura como institucionalização, como organização social, a sociedade como **alter** da natureza; a da cultura como representação simbólica tanto da vida natural quanto da vida social, o conjunto das práticas teóricas. (SEVERINO, 1991, p.62).

⁶ Conferência proferida pelo Professor Stephen J. Ball no II Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Universidade do Minho, - Braga – Portugal, janeiro 2001.

⁷ Expressão usada por Muramoto, H.M.S., 1999, p. 94.

Para Debord (1997, p.119), “[...] a cultura é a esfera geral do conhecimento e das representações do vivido, na sociedade histórica dividida em classes”.

Ele sustenta que nesse desenvolvimento complexo e terrível que conduziu a época das lutas de classes para novas condições, o proletariado dos países industriais perdeu toda a afirmação de sua perspectiva autônoma e, em última análise, suas ilusões, mas não o seu ser.

Quando o proletariado descobre que sua própria força exteriorizada concorre para o reforço permanente da sociedade capitalista, já não apenas sob a forma de seu trabalho, mas também sob a forma de sindicatos, de partidos ou de poder estatal que ele tinha constituído para se emancipar, descobre também, pela experiência histórica concreta, que é a classe inimiga de toda especialização do poder. Essa classe é chamada de marginalizada. Ela traz em si a revolução, a exigência permanente do presente sobre o passado, a crítica total da separação; o proletariado experimenta a insatisfação. Mesmo que ele tenha uma ilusão de integração na hierarquia social, mesmo que haja reparação de um mal particular ou de grande número desses males, o proletariado experimenta apenas o mal absoluto de ter sido rejeitado para a margem da vida.

Debord (1997), que quase toda imprensa francesa considerou como um dos maiores pensadores do final do século XX, fez uma crítica a essa sociedade que, segundo ele, se organiza em torno dessa falsidade geral da vida em comum. Construiu uma teoria que ele chamou de teoria do espetáculo e que denuncia que, nessa sociedade atual, os homens, para adquirir poder perante os seus pares, não precisa “ser”, apenas precisa “parecer ser”.

Neste final de milênio, a sociedade valoriza a aparência e não a essência do ser humano. Essa aparência significa a superficialidade do ser e das coisas. O ser é desprovido do valor, portanto da essência do seu significado.

Para Debord (1997), o processo de humanização acontece se levarmos em conta a possibilidade de superação da **sociedade do espetáculo**. As ações concretas que desencadeiam o desenvolvimento do ser humano não podem ter o mercado como regulador da organização social. O ser humano deve poder passar por processo de valorização da subjetividade em seus três aspectos:

- desenvolvimento da estética, que se manifesta na arte e na literatura;
- desenvolvimento moral, que promove o ser humano através da ética;
- desenvolvimento cognitivo, que tem como meta a aquisição do conhecimento como instrumental a serviço da transformação.

Esse é um desafio da sociedade atual, que a instituição escola enfrenta.

Desenvolvimento é um termo mais usado em biologia. Tem uma conotação orgânica. O organismo sofre transformações através de fases consecutivas. Cada espécie se transforma de

acordo com suas próprias fases. Isso faz com que um observador possa conferir se o processo é normal ou patológico.

O uso do conceito de desenvolvimento na ciência da sociedade está, segundo Cunha (1991, p.15), sujeito a três riscos. Primeiro: supor que as sociedades sejam unidade orgânica de funcionamento sincronizado, onde não haja contradição ou, caso aconteça, seja superada pelos próprios órgãos; segundo: considerar as etapas de desenvolvimento como fases naturais da sociedade, sem contar com a força das relações sociais nessas modificações; terceiro: achar que é possível separar sociedades normais e patológicas.

Atentos a esses riscos, é possível estudar as leis que regem as transformações da sociedade e o papel das diversas dimensões sociais nesse processo de desenvolvimento.

Em ciência social e ainda buscando a leitura de Cunha (1991, p.15), a analogia com a biologia pode ser feita, porque é possível a identificação de espécies de sociedades de acordo com modos de produção ou estruturas sociais fundamentais. O estudo do desenvolvimento na transformação das sociedades implica na análise das leis que regem as transformações dos modos de produção e as leis da passagem de um modo de produção a outro. Sendo assim, torna-se possível ao observador investigar as facetas dos diversos sistemas sociais no processo de desenvolvimento, sem encobrir os seguintes supostos ideológicos:

- que os países centrais servem de paradigma para os países periféricos;
- que as relações internacionais são determinantes das possibilidades de industrialização e conseqüente separação em duas classes de sociedade (desenvolvida e em desenvolvimento); que as sociedades não industrializadas e as sociedades tradicionais são constituídas de estruturas semelhantes.

Mas, ao lado dessa concepção de desenvolvimento de um país, há uma instância individual do desenvolvimento humano vinculada à humanização. Russell (2002) concebe humanismo como um dos grandes movimentos que marcaram o período de transição que se estende do declínio da Idade Média até o grande impulso de progresso do século XVII. Enquanto a Idade Média era voltada para as preocupações relativas a Deus, os pensadores do Renascimento se preocuparam mais com o homem. Daí o nome desse novo movimento cultural: o humanismo, que é contemporâneo da Reforma luterana e teve como principais pensadores Erasmo de Rotterdam (do Norte da Europa) e Thomas More na Inglaterra. Enquanto o humanismo do Norte (na terminologia de Russell) e da Inglaterra se voltaram para a preocupação com autoridade, poder e sistemas de dogmas, na Itália, o humanismo teve mais aproximação com a matemática de Pitágoras e a arquitetura, embora também fosse voltado às obras clássicas da literatura e das artes em geral, como aconteceu em Florença com Dante, Michelangelo e Leonardo, depois com Galileu.

Para Cunningham (1960, p. 39), os humanistas definem o homem como um fim em si mesmo, e o desenvolvimento do destino humano rumo à autoperfeição é a finalidade suprema da educação.

“O humanismo parte do princípio de que o indivíduo é que determina os seus próprios atos. Hereditariedade e ambiente são fatores de formação do homem, mas há um terceiro fator que, em última análise é superior a ambos, determina que o indivíduo atinja personalidade humana e viva ordenadamente. Esse terceiro fator é próprio homem. Dentro de certos limites , o ambiente pode influir nas preferências do homem. Mas ele é superior ao ambiente e essa superioridade decorre do fato de ser um animal racional. Possui inteligência e vontade livre e essas qualidades é que o separam do resto do reino animal.

Mas se o homem deve buscar o seu desenvolvimento como personalidade verdadeiramente humana, deve fazê-lo por estas duas qualidades: pelo exercício do intelecto, delinea um plano de vida; pelo exercício da vontade, deve submeter-se a um regime de autodisciplina objetivando a concretização do seu ideal de vida”. (CUNNINGHAM, 1960, p. 40).

Ao contrário dos outros seres da natureza, o homem precisa aprender a conviver com seus pares, entender, agir e modificar o momento histórico pelo qual o mundo passa no decorrer da sua vida, do nascimento até a morte. O homem necessita aprender a usar as capacidades de seus olhos, ouvidos, mãos e pés e todos os sentidos para, com essas capacidades, observar, sintetizar, generalizar e acabar por organizar o mundo à sua volta. No uso de suas ações intelectuais, usando a habilidade de falar, ouvir, elaborar, trabalhar, entender e participar da vida social, o homem coloca a competência humana a serviço da transformação do mundo da natureza em mundo da cultura. Mas não são todos os homens que conseguem mergulhar nesse mundo da criação, de um relacionamento consigo mesmo e com o mundo exterior. Alguns homens, ao longo da vida, permanecem alienados, isto é, não se sentem criadores de seus próprios atos.

A Psicanálise, interessada na explicação da situação humana, também buscou esclarecer o humanismo, entendido como processo através do qual o ser humano, após o seu “nascimento biológico”, nasceria para uma outra vida, essencialmente humana, diferente da vida animal, com um relacionamento com a Natureza que nada teria a ver com o instinto animal.

“[...] A evolução do homem se baseia no fato de haver deixado a sua pátria original, a Natureza, e jamais poder regressar a ela, jamais poder voltar a ser animal. Só há um caminho para ele: emergir completamente de sua pátria natural, encontrar uma nova pátria – criada por ele ao tornar o mundo humano e ao tornar-se humano também”. (FROMM, 1965, p.37).

No século XX, os filósofos explicaram de vários modos a relação homem-natureza. A perspectiva atual não é mais a de se considerar o homem como centro em torno do qual tudo se move circularmente; o foco de interesse do estudo filosófico e sócio-antropológico, a partir do final do século XVIII e século XIX, passou a ser a relação homem-mundo. Essa relação está

sempre se construindo e o homem, ao se relacionar, constrói sua essência humana. Têm-se então dois pólos convivendo em permanente tensão e busca de equilíbrio, resultando em permanente enriquecimento.

A partir dessa concepção, a educação passa a ser concebida como um processo de intervenção sobre os indivíduos, visando à sua humanização. Severino (1991, p.60), explica as diferenças entre humanização na perspectiva metafísica e na cientificista. A metafísica considerava que a humanização se dava com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Caberia à educação proporcionar oportunidade do ser humano desabrochar essas potencialidades.

Já na visão cientificista, o ser humano seria dotado de vitalidade natural já programada e à educação caberia estimular esse desenvolvimento.

[...] Mas a realidade humana não é assim tão simples e esquemática, nem a Educação consiste apenas num processo de contínuo aperfeiçoamento a partir de um desenvolvimento até certo ponto programado. O homem é uma entidade natural e social e, como tal regido pelas determinações próprias da natureza e da sociedade; mas, ao mesmo tempo, ele atua sobre essas determinantes num processo contínuo de relacionamento pelo qual se vai transformando ao mesmo tempo em que transforma a natureza e a sociedade. E a sociedade não pode ser vista apenas como um agregado aleatório ou um organismo natural: ela é um sistema e um processo de relações econômico- políticas que se organizam exatamente em decorrência das relações dos homens com a própria natureza e dos homens entre si. Por isso mesmo a natureza humana vai-se constituindo no tempo histórico, num processo contínuo de interação do sujeito com a natureza física e com a sociedade, mediante sua **práxis**, ou seja, mediante uma atividade atravessada por determinantes objetivas e por intencionalidades subjetivas. Assim, os fins e valores se definem por um íntimo vínculo às relações de poder que perpassam as relações sociais que os homens estabelecem entre si, na sua prática real. (SEVERINO, 1991, p. 61).

Sendo assim, a educação passa a ser um processo intencional para efetivar a humanização, que se dá através das mediações concretas de sua existência histórico-social. Só existe essa possibilidade do homem se humanizar, através de relações. Severino (1991, p. 61) lista três conjuntos de relações: 1) de suas práticas produtivas com a natureza - dimensão do trabalho; 2) de suas práticas políticas - dimensão das instâncias sociais e 3) da subjetividade ou da consciência - de suas práticas simbólicas.

Antonio Candido tem uma definição de humanização, que enfatiza o exercício da reflexão.

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (apud FESTER, acesso em: 12 out. 2005).

O simples fato do homem viver não implica no fato dele humanizar-se. O trabalho, as suas relações políticas, sociais e culturais podem estar levando o homem a formas de

despersonalização, de desumanização individual e coletiva. Daí decorre a finalidade da educação e, em especial, da escola, em propiciar a humanização através da adequada integração do homem a esses três universos: do trabalho, da institucionalidade e da subjetividade, sem submetê-los à opressão e à alienação, numa sociedade onde as condições efetivas de sobrevivência são particularmente alienadoras e opressoras.

No século XIX, os homens de visão identificaram o processo de decadência e desumanização por trás dos encantos, da prosperidade e do poder político da sociedade ocidental. Alguns deles se mostraram resignados com a necessidade dessa marcha para o barbarismo, outros enunciaram uma alternativa para a emancipação do homem, para a transformação da sociedade. Essas alternativas se constituem em tema complexo que não será tratado neste trabalho. Porém, do ponto de vista da educação, especialmente educação escolar, levanta-se a questão para a qual realizamos esta pesquisa:

- Poderia a educação formal, em especial a escola, e em particular o trabalho do supervisor de ensino, contribuir para a humanização, ou seja, para a constituição de um modo propriamente humano de existência?

A compreensão do trabalho do supervisor de ensino desenvolvido nas instituições escolares, é condição essencial para desencadear processos de mudança.

[...]...A identificação das margens de mudança possível implica na contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das relações de poder. As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos *actores* educativos internos e externos; por isso, a análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.(NÓVOA, 1995, p.16)

No esforço de clarear essa questão, destacarei as relações instituídas a partir da teoria de Bourdieu para, em seguida, apresentar as possibilidades instituintes, a partir das análises dos Termos de Visita, material escrito que reflete uma das facetas do trabalho do supervisor de ensino.

7 BOURDIEU E A EDUCAÇÃO

7.1 Bourdieu e a noção de *habitus*

Conforme Canivez (1991, p. 54), foi Platão, no Mito de Protágoras, quem apresentou uma teoria coerente da inculcação dos valores próprios a uma comunidade pelo efeito da prática, desenvolvendo, então, a noção de *habitus*, retomada depois por Durkheim e, principalmente por Bourdieu, já com uma conotação um tanto diferente, porque envolve a consideração da sociedade dividida em classes sociais e considerando uma ordem social apoiada na dominação.

Bourdieu elaborou alguns conceitos que permearam suas obras e deram a ele o privilégio de ser autor de uma teoria aplicável a inúmeros campos: escola, cultura, arte, literatura, ciência e mesmo esporte e política. Assim é que hoje encontramos, registrados na Internet, 724.000 itens sobre Bourdieu entre artigos, citações, ensaios, livros, pesquisas. Os conceitos de ***habitus***, **campo**, **poder simbólico** e **capital cultural** até hoje servem para explicar fatos sociais e se baseiam em uma intuição do autor, que se tornou ponto fundamental de seu pensamento: as idéias puras não existem. Bourdieu partiu de uma experiência crucial em sua adolescência, convivendo com jovens burgueses no Lycée Louis-le-Grand, depois na prestigiosa École Normale Supérieure, isso já em 1951. Ele desvendou um fator até então não considerado como importante para aquisição de poder: o capital, não o bem material dos bem-nascidos jovens burgueses com os quais conviveu, mas o capital cultural. Isso equivaleria a dizer que, quanto mais cedo as crianças estivessem mergulhadas em livros, freqüentando museus, viajando, participando de ambientes onde as pessoas falam corretamente, argumentam, onde as idéias fluem, melhor poderiam adquirir disposições para falar, para ler e para pensar sem esforço aparente. Os melhores elementos dessa casta social eram destinados a freqüentar as melhores escolas superiores, acabando por pertencer a quadros do Estado. Bourdieu dedicou um livro, *La Noblesse d'Etat* publicado pela Minuit, (1989), a estudos dessa categoria. Já em 1970, com Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu, na obra *A Reprodução* (Minuit, 1970)⁸ havia descrito o mecanismo invisível da seleção social na relação da cultura de classe com a escola, desenvolvendo uma complexa teoria sobre as relações entre a estrutura social e a estrutura educacional. Bourdieu procedeu à análise do motivo pelo qual a escola não cumpria o que prometia: a possibilidade da mobilidade social para todas as pessoas.

O ato de pensar sem esforço aparente, que ocorre entre pessoas e entre grupos de pessoas, significaria que o pensamento não é livre e autônomo. Ele é produto de uma visão de mundo ancorada numa posição social. Bourdieu discordou de Descartes, que previu um modelo de indivíduo consciente, livre e racional. Para Bourdieu, as idéias puras se exprimem sob a forma de construções abstratas: elas são produto de rotinas mentais inconscientes. Introduzindo a noção rica

⁸ Edição original dessa obra.

e sutil de *habitus*, Bourdieu concebeu que as idéias se rendem ao número de determinismos inconscientes que pesam sobre as representações e sobre as capacidades estratégicas e criativas do homem. *Habitus* são forças motrizes da ação e do pensamento. Não se encontra em Bourdieu uma definição límpida, clara, objetiva de *habitus*. No *Senso Prático* (Minuit,1980), ele elabora um conceito mais didático:

Sistemas de disposição duráveis e transportáveis, estruturas estruturadas dispostas para funcionar como estruturas estruturantes, o que equivale dizer em que medida princípios geradores e organizadores de práticas e representações podem ser objetivamente adaptados ao seu objetivo sem implicar em uma visão consciente de fim e a competência expressa das operações necessárias para atingir o objetivo. (BOURDIEU apud DORTIER, 2002, p.5).

Bourdieu explicou assim a relação causal entre o que se passa na educação e na estrutura social mais ampla. Desenvolvendo o conceito de *habitus*, encontrou o elo de ligação entre a estrutura (sistema) e os resultados (educação). Bourdieu concebeu como o exterior é interiorizado e, enquanto interioriza, forma uma *estrutura estruturante*, uma vez que contribui para modificar o exterior.

Parece complexo saber como uma *estrutura estruturada* se transforma em uma *estrutura estruturante*. *Habitus* implica em uma matriz de disposições, de princípios, que predis põem o indivíduo a agir de determinadas formas, uma internalização da estrutura social que, por sua vez, se expressa concomitantemente nessa mesma estrutura social. É um mecanismo inconsciente, já que o indivíduo desconhece os mecanismos pelos quais ele diz ou faz coisas. Esse processo é tão mais eficaz quanto mais inconsciente for. É semelhante ao que Freud (1963) chamou de introjeção e projeção. As pessoas introjetam sentimentos, emoções, valores, isto é, captam do meio ambiente, do meio social e projetam nesse meio social suas emoções, seus desejos, suas introjeções. Dessa maneira, modificam também o meio social. Para Freud ninguém projeta o que não introjetou.

No entanto, a idéia não é tão complexa quanto possa parecer. *Habitus* significa, em princípio, o produto de uma aprendizagem inconsciente que se transformou, em seguida, em uma atitude aparentemente natural que evolui livremente no meio. Assim um pianista, quando passou tempo aprendendo a tocar piano por métodos e regras musicais (*estruturas estruturadas*), pode passar a compor livremente, mas não será por pura inspiração, senão por códigos e estilos profundamente interiorizados de que ele não tem mais consciência. Isso acontece com a música e também com a linguagem, a escrita e o pensamento em geral. Poder-se-ia pensar que esses códigos e estilos são livres e desligados de qualquer vínculo, mas, na verdade, eles são o produto de estruturas profundamente ancoradas em cada um de nós. *Habitus* são, portanto, forças motrizes

de ação e do pensamento, o que Bourdieu chama de “[...]princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”. (BOURDIEU, apud DORTIER, 2002, p.6).

Para clarear essa questão é necessário que se analise a relação existente entre reprodução cultural e reprodução social. Bourdieu considera que essa relação se dá através da violência simbólica, na qual os sujeitos não conseguem enxergar as relações de força presentes na comunicação. O *habitus* a que o educador está sujeito interfere no conteúdo da comunicação pedagógica. Essa comunicação, por sua vez, transmite uma relação de poder em favor da classe dominante, utilizando a linguagem, a cultura dessa referida classe social. As variantes lingüísticas resultam das desigualdades existentes entre os homens na estrutura social. As pessoas envolvidas não se percebem nesse processo. É como se fosse um processo invisível e patológico. Os efeitos desse processo são sentidos pelos educandos, não através da inculcação direta de valores, mas através do valor simbólico dos títulos conferidos pela escola aos alunos. A escola seleciona os alunos ao conferir títulos a alguns e não a todos. A sociedade, por sua vez, seleciona esses indivíduos para a ocupação das posições sociais. Assim acontece a reprodução cultural para Bourdieu. A inferioridade entre as pessoas e as classes sociais é legitimada na escola e depois na sociedade. Ao interpretar no campo econômico, as relações entre educação e produção, Bourdieu considerou que a escola tem uma autonomia relativa. Aparenta neutralidade, mas dissimula a natureza do poder que possui para a ação conservadora e reprodutivista.

Poder-se-ia questionar: estaria Bourdieu desprezando a capacidade da educação em produzir a reflexão entre os alunos, ou apenas focalizando sua atenção para o que ele chama de capital cultural adquirido na instituição escolar?

Bourdieu é acusado de adotar uma perspectiva determinista, segundo a qual a posição do indivíduo na estrutura social implicaria diretamente no seu comportamento. Ele também é acusado de desconsiderar a complexidade interna e a autonomia relativa dos sistemas de ensino, que ficariam assim reduzidos a engrenagens passivas no processo de reprodução das desigualdades sociais.

Bourdieu considera que há um percurso em conexão do nível micro para o macro e vice-versa, nessa dinâmica social da qual os indivíduos participam ativamente para garantir seu espaço, seu poder. Nesse caminho da mentalidade individual para o nível social mais amplo da sociedade, há um espaço que permite a mudança a partir da reflexão, do uso de capacidades criativas. Embora *habitus* reflita o ambiente social no qual o indivíduo foi socializado, ele funciona com uma certa flexibilidade, permitindo ao indivíduo adaptar-se e até improvisar, criar, diante de novos desafios. Desse modo, o *habitus* não determinaria a ação, mas ocuparia uma posição intermediária entre as condições objetivas e as ações individuais. No plano do sistema de ensino, alguns autores consideram que Bourdieu e Passeron colocam a escola como uma “barreira social”,

um instrumento para distinguir o que é popular e o que é vulgar. Os que se posicionam contra – argumentam que as escolas são diferentes na sua organização, e os professores não são iguais, portanto, tanto a estrutura quanto o professor podem acentuar ou amenizar o processo de reprodução das desigualdades. O próprio Bourdieu, nos seus primeiros trabalhos⁹, previu a possibilidade de utilizar uma “pedagogia racional”, através da qual a escola e os professores deveriam partir dos conhecimentos e habilidades já adquiridos pelos alunos, para fazê-los progredir a partir desse patamar inicial, bem como sugeriu novas formas de avaliação que valorizassem mais o estilo do que o conteúdo ensinado. Mais tarde, ele abandonou essa postura e se fixou na idéia de que as diferenças culturais e escolares dificilmente poderiam ser transpostas.

A teoria de *habitus* refere-se conseqüentemente a dois modelos de ação opostos: de um lado, o determinismo sumário em que se enquadram nossas ações, num esquema de contratos impostos; de outro, a de um indivíduo livre, racional e autônomo, que é uma ficção. Cada um de nós é o produto de seu meio, prisioneiro de rotinas de ação; mas, num determinado ambiente, nossos comportamentos e rotinas funcionam como programas com capacidades criativas e estratégicas próprias.

Parece lógico aceitar que no, plano macrossociológico, o *habitus* é algo abstrato, mas do ponto de vista individual é muito mais complexo, fruto de múltiplas experiências sociais, o que nos remete a um estudo da constituição e utilização de *habitus* e a uma análise mais minuciosa dos diferentes contextos de escolarização e de sistema escolar.

Dewey (1959, p.29), pragmatista que foi, também utilizou a noção de hábito com o sentido de “[...] produto imediato do processo educativo, habilidade de execução [...]”, chamando a atenção para os dois sentidos do hábito:

- 1) hábito envolve inclinação intelectual que lhe dá flexibilidade e força aperfeiçoadora, fazendo com que os hábitos, além de serem produtos da educação, sejam também instrumentos para a reeducação permanente em que devemos viver.
- 2) Existem hábitos rígidos que escravizam a ação, em vez de libertá-la. São os hábitos rotineiros que se desligaram da inteligência com a qual poderiam ser renovados. Deixam de ser educativos e se tornam empecilhos para o progresso. Destroem a plasticidade, que é a permanente capacidade de aquisição de novos hábitos ou aperfeiçoamento dos que já possuímos.

Dewey chama a atenção para a tendência orgânica que existe como um ímã a levar o indivíduo a uma crescente diminuição da plasticidade e a necessidade do homem estar em um ambiente que lhe possibilite o uso constante da inteligência, no processo de formação de hábitos e conseqüente diminuição dessa tendência: um ambiente educativo, entre eles, a escola.

⁹ (BOURDIEU; Passeron, 1964; Bourdieu, 1998 apud NOGUEIRA, M.A. ; NOGUEIRA, C.M.M., 2004, p.118).

Essas considerações teóricas são importantes para esclarecer que o trabalho do supervisor escolar, como profissional qualificado que é, não só pode assumir essa postura de interferência na aquisição de hábitos, como pode utilizar recursos necessários para um processo de uso da plasticidade na direção da modificabilidade necessária a uma educação transformadora. O que Dewey chama de uso da inteligência, poder-se-ia interpretar como uso da reflexão, em especial a reflexão coletiva, condição indispensável para melhoria de qualquer trabalho, sobretudo o trabalho educacional. No dizer de Silva Junior (1999, p.232), [...]parece chegado o momento de o supervisor “ordenar a reflexão educativa”.

7.2 Bourdieu e a teoria de campo

O campo é outra noção central da teoria de Pierre Bourdieu. O termo é utilizado por ele com a seguinte concepção: “[...] O campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social” (BOURDIEU, 2000, p.7). O que Bourdieu chama de “campo” equivale a pequenos mundos, que funcionando de modo autônomo, correspondem aos compartimentos da sociedade. São os espaços de dominação e de conflitos: o campo é assim um “ninho de cobras”. Equivale a dizer que a organização escolar seria um *locus*, ou uma arena onde se trava uma luta entre concorrentes em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão: o embate entre a prática escolar, tida como a melhor pelos agentes escolares internos, e as ações propostas pela supervisão escolar, que se revela como um agente externo do tipo auditor, especialista ou orientador, representante legítimo do sistema escolar mais amplo, de caráter macro.

Mas cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias leis. São campos de força nos quais os indivíduos agem em função de suas respectivas posições. O indivíduo que está num meio político, artístico, intelectual, escolar, deve se deixar dominar por códigos e regras internas. Se isso não acontece, esse indivíduo está rapidamente fora do jogo. Há aqueles que conhecem os invisíveis fios condutores do comportamento grupal e há os que os ignoram. Como no campo magnético em física, o conceito de *campo* para Bourdieu é também semelhante a um campo de força. Ele é o local de lutas entre indivíduos, onde cada um procura ter seu lugar, demarcar-se, conquistar novas posições. Essas lutas e tensões permeiam o plano institucional, a conquista de posições hierárquicas e de classe, e supõem uma “guerra” social que conduz também ao plano simbólico. A partir do conceito de *campo*, Bourdieu acrescentou os conceitos de **poder simbólico e de violência simbólica**.

Para Silva (1996, p.232), o mérito de Bourdieu é o fato de sua teoria de campo permitir uma análise sociológica da educação, bem como colocar objetivamente os mecanismos pelos quais a educação e a sociedade são o que são, e o que se pode fazer para mudá-las.

De acordo com Azanha (1995, p.75), é preciso discutir a função cultural da escola pública brasileira de periferia que quase sempre luta em grupos sociais culturalmente deslocados. É uma situação na qual a simples ação escolar, mesmo em condições materiais e pedagógicas satisfatórias, é potencialmente geradora de tensões e dos conflitos usuais num processo de aculturação, pois:

[...] o campo de aculturação não se limitaria ao encontro de culturas heterogêneas no espaço, mas se estenderia também à coexistência, numa mesma sociedade, de diferentes estratos temporais: aos desnivelamentos de conflitos e às modificações de sentido que resultem da pluralidade das durações históricas.¹⁰

7.3 Violência simbólica e poder simbólico

A **violência simbólica** é uma “violência doce” e dissimulada, que é exercida com a cumplicidade de quem a recebe. Tal violência não é destinada a deixar marcas no corpo, mas no pensamento, na consciência. No mundo acadêmico, ela toma muitas vezes a forma do discurso da autoridade ou da palavra do professor. Conforme Dortier (2002, p. 6), Bourdieu conviveu com a violência simbólica na medida em que passou pelas querelas e conflitos de poder no meio universitário, quando foi assistente de Raymond Aron. Foi muito criticado por denunciar em seus escritos os intelectuais (dos quais ele nunca citou nomes), chamando-os de ignorantes, “*demi-savants*”, que, por fraqueza intelectual ou por interesse, muitas vezes pelos dois, se iludiam sobre a natureza do mundo social. Bourdieu ignorou as críticas que lhe eram endereçadas. No entanto elas existiram, sobretudo quanto à noção de **habitus**, sobre a incapacidade da sociologia de pensar em mudança. No fundo, todas as críticas tinham um lugar comum: não deixavam de admitir que existissem as noções de **habitus** e de **campo**, mas a maior parte delas não aceitava a idéia de fazer dessas noções um fundamento filosófico para todos os comportamentos. Para Bourdieu, a existência do **habitus** nas sociedades abertas co-existe com muitos quadros de socialização a que os indivíduos são submetidos. A estrutura social é definida em função do modo como se distribuem as diferentes formas de poder (diferentes tipos de capital) em uma dada sociedade.

Para Bourdieu, a **violência simbólica** na escola é representada pelas normas que são inculcadas através da socialização e dos processos ideológicos. No entanto, a escola não é a única instituição que produz a **violência simbólica**. Do mesmo modo, as representações produzidas pela mídia e pelo sistema político se impõem aos menos favorecidos, proporcionando uma ilusão

¹⁰(WATCHELL, 1976, apud AZANHA,1995).

democrática segundo a qual todos teriam o mesmo direito de opinião e de expressão. Para Bourdieu, a política é um domínio monopolizado pelas classes dominantes. A **violência simbólica** consiste em fazer passar por naturais, as representações dos dominantes. Ela é desenvolvida pelas instituições e se apóia sobre os efeitos da autoridade. Na escola, a transmissão da cultura escolar significa uma **violência simbólica** exercida contra as classes populares. Os dominados têm uma tendência a se reconhecer como incompetentes, a se auto-excluir da vida escolar e da vida política, delegando aos dominadores o poder de decisão.

7.4 Bourdieu e a escola

Bourdieu critica a escola, baseando-se no modelo francês, onde as escolas eram fundadas e controladas pelo Estado. O Estado era considerado por Bourdieu um instrumento que permitia às classes dominantes reforçarem sua dominação. O Estado representava um instrumento que permitia a reprodução das classes sociais. Como decorrência desse contexto haveria, segundo Canivez (1991, p. 61), dois tipos de cidadãos: os que, tendo status social, cultural e escolar, podem conceber uma opinião política e os outros que não se sentem no direito de tomar posição, delegando esse direito a outras pessoas ou entidades, ou ainda isolando-se ou abstendo-se.

Como toda grande obra, a teoria de Bourdieu nos oferece as chaves essenciais para interpretar o mundo social. Mas ela não é suficiente para englobar todos os fatos sociais. Isso é factível porque uma teoria que tivesse essa pretensão perderia a consistência.

As mais sutis análises sociológicas tais como as avaliações de posição social – dogmáticas e caricaturais – contra a globalização, a mídia, a *intelligentia* utilizam a teoria de Bourdieu.

Como um pensamento tão ancorado na psicologia e na sociologia pode produzir uma teoria de porte geral? Aí está justamente o tema de seu último curso feito no Collège de France. Esse curso terminou por se tornar uma tentativa de auto-análise. Esses últimos anos, esta auto-reflexão ocupou cada vez mais o pensamento de Bourdieu. Ele chamou isto de **sócio-análise**. Pouco tempo antes de sua morte ele mesmo tentou redigir uma autobiografia. Esse ensaio, chamado de Esboço de Sócio-Análise, começava pelas lembranças de adolescente logo que ele foi internado no Lycée Louis--le-Grand.

[...] A experiência do internato sem dúvida teve um papel determinante na formação de minhas decisões de vida, notadamente a inclinação para uma visão realista e combativa das relações sociais que, presente desde a educação de minha infância, contrastou com a visão moralista, agressiva e tolhedora que me estimulou e me pareceu ser uma forma de proteção contra as condições burguesas. (BOURDIEU, 2001).

A obra de Bourdieu pode ser lida de múltiplos modos: pode ser considerada como uma análise dos mecanismos de dominação simbólica, assim como pode ser tida como uma teoria das práticas sociais; pode-se vê-la também como uma análise da produção das idéias e sistemas simbólicos.

O funcionamento do sistema escolar não constitui o projeto central dos trabalhos de Pierre Bourdieu. Através de mais de trinta publicações, ele construiu uma obra grande e complexa, com o objetivo de levar a sociologia a um nível superior de cientificidade. No entanto, seu trabalho, feito com a colaboração de Jean-Claude Passeron (1964), foi o que obteve na França a maior notoriedade. A análise feita por eles do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais influenciou significativamente as pesquisas posteriores em sociologia e história da educação. Na opinião de Troger (2002, p.18), três razões principais explicam esse sucesso: a primeira é a conjuntura política e social favorável nos anos de 1964 a 1970, ocasião em que foram escritas as obras *Les Héritiers* e *La Reproduction*, publicadas pela editora Minuit; a segunda é a convergência das análises com as críticas formuladas do sistema escolar pelos movimentos pedagógicos, sindicais ou políticos; a terceira razão é a eficácia desse trabalho crítico, de onde a pertinência e mesmo os excessos revolucionaram profundamente o ponto de vista de quem até então estudava a escola. Outra razão do sucesso alcançado pela Sociologia da Educação de Bourdieu foi tratar-se de:

[...]uma teoria que, em alguma medida consegue explicar até mesmo os fatos que a contradizem, como por exemplo, os casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra e que reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, de neutralidade em seu funcionamento. (NOGUEIRA, M.A ; NOGUEIRA, C.M.M. 2004, p.16).

Os anos sessenta na França foram marcados pela forte campanha de democratização do ensino. As reformas de ensino de 1959 e 1963 prolongaram a escolaridade obrigatória de catorze para dezesseis anos, ao mesmo tempo em que havia um esforço para abrir vagas para o primeiro ciclo do ensino secundário. Simultaneamente, o aumento dos quadros de profissões intermediárias na população ativa fez com que mudasse a expectativa das famílias, em especial as de classe média, que passaram a projetar nas crianças o desejo de ascensão social. Embora o estudo, tanto no nível secundário como no primário superior ou técnico tivesse como objetivo a ascensão social, as pesquisas mostravam que tal ascensão estava reservada a uma minoria, já que a maioria das crianças que concluía esses estudos permaneciam em suas classes sociais originais. Houve então uma inversão das lógicas sociais dominantes. A democratização do ensino começou a ser um valor e a escola passou a ser percebida como uma oportunidade para todas as crianças e não apenas para uma elite, de ascensão a um status sócio-profissional melhor do que a de seus pais.

Dentro desse contexto, a publicação de *Les Héritiers* (1964) apareceu como uma operação de desencantamento radical. Fundamentando-se em pesquisas empíricas e análises estatísticas indiscutíveis, P. Bourdieu e J.C. Passeron mostraram a dimensão (em parte) ilusória do processo de democratização da escola. A super-representação dos jovens de famílias culturalmente favorecidas que chegavam ao ensino superior, e o inverso, a sub-representação dos jovens de origem popular, indicava que a escola funcionava como uma máquina de seleção social. Para os filhos das classes sociais mais favorecidas, o acesso à universidade era mais fácil, enquanto os pobres eram super-selecionados; ainda na escola secundária eram submetidos a provas de qualidades intelectuais e psicológicas superiores às dos seus pares de nível social mais alto, provas essas que, obviamente, serviam de obstáculo ao prosseguimento dos estudos. Assim o sistema escolar, consensualmente concebido e tido na França como democrático, paradoxalmente, na prática e no consenso dos professores e de todo sistema escolar, impunha um poder arbitrário de conformidade com a elite dominante. Abandonou-se o otimismo das décadas anteriores e os teóricos começaram a assumir uma postura bem mais pessimista. Essa mudança do olhar sobre a educação, segundo Nogueira, M.A.; Nogueira, C.M.M. (2004, p.13), deveu-se a dois movimentos:

- Em primeiro lugar, a partir dos anos cinquenta, houve divulgação de grandes pesquisas quantitativas, que foram patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês¹¹, que mostraram o peso da origem social sobre os destinos escolares. Essas pesquisas serviram para que se desacreditasse, a médio prazo, a igualdade de oportunidades proporcionada pela escola; passou-se a considerar que o desempenho dos alunos não dependia apenas dos dons individuais, mas da origem social desses alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.)
- Em segundo lugar, a mudança de olhar sobre a educação nos anos sessenta esteve relacionada com os efeitos inesperados da massificação do ensino. Os alunos, em grande número, particularmente na França, chegavam à universidade favorecidos pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Esses alunos, no entanto, tiveram suas expectativas frustradas pela sociedade, que procedeu à desvalorização dos títulos escolares. Bourdieu, ao mesmo tempo em que criticou enfaticamente o sistema educacional, chamou essa geração de alunos de “geração enganada”.

Desse modo, a publicação da obra *A Reprodução* (1975) colocou em xeque as visões convencionais e liberais do aparato educacional e pedagógico da época e estabeleceu uma revolução científica: onde se via igualdade de oportunidades, justiça social, Bourdieu passou a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A escola, que representava uma agência de

¹¹ Essas pesquisas foram: *Aritmética Política*, na Inglaterra; Relatório Coleman, nos EUA; Estudos do INED na França. (NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M., 2004, p.13).

transformação, passou a ser vista como uma das principais instituições onde se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Bourdieu criticava o humanismo otimista. Suas idéias foram rejeitadas por Snyders, que considerou a teoria de Bourdieu pessimista, por afirmar que a reprodução cultural e social seriam inevitáveis obstáculos à ação educativa.

Bourdieu considerou que a sociologia do conhecimento e da educação não tinham dado a devida atenção à relevante função de integração cultural da escola. Para ele, a transmissão cultural efetuada pela escola é, ao mesmo tempo, uma recriação cultural e, por isso,

“[...] parece ingênuo, querer ignorar que a escola, pela lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite, sobretudo cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum”. (BOURDIEU, 1974, p.212).

Silva (1996, p.231) considerou difícil e não desejável a aplicação da teoria de Bourdieu transposta para um outro contexto diferente das disposições científicas que a produziram. No entanto, mesmo aceitando esse argumento, alguns autores destacam que a obra de Bourdieu mostra-se, desde sua publicação até os dias de hoje, útil e necessária para balizar qualquer reflexão sobre escola, mobilidade social, sociedade e ação. De fato, Bourdieu não construiu uma teoria completa, mas sua análise conduz à compreensão da ordem social de modo inovador, avançando além do conceito de reprodução. Sua teoria, centrada no conceito de *habitus* é uma alternativa que ele encontrou para superar as abordagens subjetivistas, como a fenomenológica que, embora desvende o fenômeno além da aparência, não relaciona o fenômeno com as condições sociais que o produziram; mais do que isso, Bourdieu considerava que essa abordagem conduziria a uma concepção ilusória do mundo social, na medida em que conferia aos sujeitos, autonomia e consciência excessivas na condução de suas ações e interações. Por outro lado, Bourdieu também condenava o conhecimento objetivista que estuda a estrutura do fenômeno, mas não a intermediação entre a estrutura e a prática, os mecanismos intervenientes nessa passagem da estrutura para a prática. O objetivismo considera as propriedades estruturantes da estrutura, mas não analisa os processos de estruturação no interior das próprias práticas sociais. Bourdieu decidiu por apresentar o conhecimento praxiológico, buscando entender a condição estruturada das práticas sociais, conhecimento esse que “[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las”. (BOURDIEU, 1983, p.47). A análise da educação escolar é por demais complexa. Mesmo supondo um mecanismo dialético entre as dimensões estruturadas e estruturantes, corre-se o risco de cair naquilo que José Mário Pires Azanha (1995, p. 15) chamou de estilo “pedagogismo ingênuo”, para quem tudo se reduz a questões metodológicas, com tendência ao oficialismo e ao

juridicismo, à valorização da aparência e não da essência; ou ainda, analisar educação do ponto de vista do “pedagogismo politicamente iluminado”¹², para o qual o esforço educativo é, no fundo, quase incoseqüente na atual conjuntura social e econômica, do qual faz parte aquele grupo de pensadores que adquire, muitas vezes, uma tendência maniqueísta., como se dividissem o mundo em opressores e oprimidos, adotando uma visão simplista.

Segundo Silva (1996, p.233), Bourdieu opera no quadro mental científico-sociológico oposto. Tem um outro olhar sobre o mundo social. Não dicotomiza o mundo social em estrutura/sujeito, micro/macro, indivíduo/sociedade, ação/estrutura, objetivismo/subjetivismo, mas considera o seu conjunto, os elementos integrados. Uma análise sociológica baseada em Bourdieu não deve se preocupar em desenvolver melhores métodos de ensino, melhor organização administrativa do sistema educacional, mas serve para compreender como as categorias de pensamento e de classificação da realidade estão ancoradas em interesse e em relações de poder, e como a educação está imbricada nesse processo. Não há possibilidade de aplicação de conceitos de Bourdieu, mas a teoria dele ajuda no tipo de pergunta que se faz, no tipo de problema formulado, ao se fazer uma análise da educação e da escola. Não se trata, portanto de aplicação dessa teoria, mas de utilizá-la para análise sociológica. Significa tornar visível o invisível, promover o desencantamento, destruir a ilusão da transparência do mundo social, desenvolver uma imaginação sociológica. São operações que não pertencem ao senso prático, nem servem de orientação, nem podem ser uma mera transposição de conceitos sociológicos. É uma tarefa bem mais complexa, um exercício de reflexão.

Transpondo essas idéias ao trabalho de interpretação dos Termos de Visita, temos que admitir que os conceitos de Bourdieu, de *habitus*, campo, poder simbólico e violência simbólica, serviram para a reflexão sobre os *habitus* adquiridos pelos supervisores de ensino ao longo de sua vida e de sua profissão. Para diminuir a dificuldade dessa análise, através da utilização de elementos escritos, supondo que “[...]não existe nada fora do texto e da linguagem. A linguagem, a palavra e a escrita precedem a realidade, nomeiam a realidade e, portanto, a instituem”. (DERRIDA apud SILVA, 1996, p.145).

¹²(AZANHA, 1984, p.5.)

8 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ao analisar esses dados eu deparei com algumas dificuldades. Uma delas foi a inexistência de métodos apropriados. Não se encontram diretrizes seguras que possam servir de apoio ao pesquisador para suas afirmações e interpretações. A narrativa dos Termos de Visita é, na maioria das vezes, uma linguagem técnica, muitas vezes sintetizada em itens, assim caracterizados: [...] *Assuntos tratados: 1. Resolução SE nº 49 que estabelece as normas referentes à organização escolar; 2. Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI de 13/02/98 sobre o mesmo assunto.* (T.V.¹³. da EE Dr.Arthur Cyrillo Freire- dia 23/03/2000.).

Outras vezes, o supervisor se utiliza de um estilo poético, metafórico, como foi encontrado em alguns Termos de Visita, dos quais transcrevo os fragmentos, abaixo:

[...] *Um pouco de azeite faz o vigor da engrenagem. Experimente e verás!* (T.V. EE.Prof. Joaquim Izidoro Marins- dia 07/10/1999.

[...] *A humildade é o caminho do bem, é o caminho do céu.*(T.V. EE Prof. Joaquim Izidoro Marins – dia 17/05/2001.

[...] *Que esta seja a tônica para a dignificação da educação frente a este mundo “podre” em atitudes e falta de ética.* (Idem).

A linguagem formada de signos comporta dois planos diversos unificados: o fenômeno perceptível e a significação, isto é, a relação entre significante e significado. A análise da linguagem aqui feita volta-se para o plano da intenção, da significação e da comunicação intersubjetiva.

Soma-se a essas características a própria complexidade da língua portuguesa e a dificuldade natural em interpretar as raízes das representações sociais dos supervisores de ensino, através das categorias que decidi utilizar como referência para análise.

A literatura sobre Metodologia de Ensino recomenda que os tópicos das categorias sejam gerados a partir do exame dos dados e do contexto do estudo. O referencial teórico ajudou –me a rever essas categorias, questionar as interpretações e também ofereceu-me indicações para interpretações alternativas. O critério utilizado para determinar a relevância de um item foi a frequência com que ele ocorreu nos Termos de Visita lidos. Os referenciais teóricos explicitados nos capítulos de IV a VII apontaram-me o foco de atenção que direcionou a escolha de cada item, bem como a seleção, rejeição e definição de problemas levantados no início do trabalho, a escolha do local onde o estudo foi feito (campo) e o modo como o contato foi estabelecido. Ao mergulhar no mundo da representação, do *habitus*, da inculcação, dos indícios de um trabalho voltado para a humanização, decidi pela análise cindida em duas questões complicadas: de um lado, a

¹³ T.V. Será utilizado para simplificar Termo de Visita.

aproximação com a teoria, e de outro, o inevitável julgamento subjetivo. A esfera da subjetividade estará representada pelo grau de imersão nos dados; está também relacionada com valores, crenças e perspectivas que direcionaram o foco da investigação. Conseqüentemente, não se levarão em conta apenas os aspectos formais contidos no Perfil do Supervisor de Ensino.(ANEXO B).

Coloca-se também outro lado da questão: é preciso considerar as dificuldades a que os supervisores de ensino estão sujeitos e que devem ser consideradas, uma vez que, muito provavelmente, estão refletidas nos Termos de Visita selecionados. Chegar às escolas que vão ser observadas e registrar o que se observa, requer sensibilidade, segurança em estabelecer prioridades, habilidade para lidar com conflitos, com problemas que costumam ser freqüentes no dia-a-dia dessas escolas, como ausência de funcionários preparados para fornecer informações e outras querelas. Somam-se a tudo isso, as dificuldades de deslocamento da sede de trabalho até as escolas, dependendo da distância, horário e outros agendamentos já programados ou emergenciais do cotidiano do supervisor de ensino. Mesmo havendo preparação prévia, o trabalho de observação e de orientação das escolas oferece dificuldades para o supervisor registrar essas informações de campo, entre elas a percepção e o reflexo que esse registro desencadeará em cada profissional da equipe escolar, se irá melindrar quem recebe e prejudicar a consecução das medidas sugeridas. Freqüentemente, o supervisor de ensino tem dúvida sobre se registra tudo o que vê, ou se prioriza o atendimento a problemas imediatos constatados de surpresa quando ele chega à escola. Não é fácil.

Sabe-se que, do ponto de vista prático não é importante registrar tudo, porém, muitas vezes, o chefe imediato do supervisor de ensino, (que no caso do Estado de São Paulo é o dirigente escolar) assim o exige. A prática do trabalho na supervisão demonstrou que o Termo de Visita não precisa ser longo e minucioso, porém deve ser um registro fiel. Assim sendo, tem a vantagem de ampliar a margem de visão, possibilitar a reflexão e alargar os limites de abrangência da ação pedagógica.

Apresento cada Termo de Visita com seu respectivo quadro, composto das categorias descritas no item 3. A seguir, reúno os comentários sobre a leitura que fiz desse material. É preciso destacar que esse procedimento representou “o meu olhar primeiro” da linguagem escrita dos Termos de Visita, vistos como portadores de uma intenção significativa. Esse “olhar” foi traduzido numa linguagem articulada e interpretada com ajuda das categorias. Essa tarefa é infinda, não se esgota aqui nestas análises. Os Termos de Visita não se modificam, já que representam um documento da escola, mas modifica-se a análise deles ao longo do tempo e à luz de novas categorias de análise, de novos referenciais teóricos, contando que o homem, ser

histórico, está sempre se modificando. E a ciência caminha, evolui historicamente, concomitantemente com a existência humana.

A fundamentação da teoria de Bourdieu (1975 p. 18-118) foi importante para a análise dos Termos de Visita, uma vez que ele foi um sociólogo da reprodução, tendo o mérito de desmistificar as crenças ingênuas nas potencialidades transformadoras da ação educativa. Por outro lado, poder-se-ia perguntar: - as idéias de Bourdieu, que tiveram o seu auge na década de 60, poderiam validar algum estudo nos dias atuais?

A resposta pode ser afirmativa, na medida em que se admite a necessidade de evitar reducionismos e encarar a escola como um sistema social que

“[...] possui uma autonomia relativa como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais participantes. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, institucional, estrutural, grupal, individual e pulsional. Só assim o trabalho de pensar as escolas será útil e estimulante”.(ENRIQUEZ 1997, p. 20).

Embora o Termo de Visita represente um registro objetivo, a interpretação feita certamente está impregnada de subjetividade, na medida em que espelham as crenças e valores de quem faz o trabalho de pesquisa. Vale lembrar a afirmação de Antonio Joaquim Severino sobre a integração dos homens no universo do trabalho:

“[...] a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada”. (SEVERINO, 1998, p.87).

O conteúdo que pode ser interpretado como opressivo num Termo de Visita, muitas vezes o é apenas nas formas discursivas que apresenta.

Sendo assim, neste trabalho, evitar-se-á a tendência de endeusar ou, por outro lado, demonizar o Termo de Visita, mas procurar-se-á verificar se ele é mais um instrumento de dominação ou pode ser, contudo, transformador, progressista, antialienante, democrático, salutar, utópico.

O supervisor de ensino poderá utilizar o Termo de Visita, bem como outros trabalhos que desempenha, para propor, acompanhar e orientar o ensino nas unidades escolares, sugerindo mudanças, reforçando atitudes, na direção da verdadeira transformação social, a serviço dos grupos sociais menos favorecidos, ou então, assumir uma postura antagônica a essa.

A análise de cada Termo de Visita foi organizada em tabelas aqui apresentadas. Preferiu-se, por motivo ético, preservar os profissionais envolvidos, omitindo os nomes dos participantes. Não houve, em nenhum momento deste trabalho, a intenção (como todo trabalho acadêmico) de denúncia, mas procurou-se despertar para a autoformação continuada e a autocrítica.

Cada Termo de Visita foi analisado tendo em vista três possibilidades para cada categoria estabelecida. Sendo assim, admitiram-se os critérios: “SIM”, “NÃO” e “EM PARTE”.

Como o “locus” de coleta de dados é a escola, encontra-se uma certa homogeneidade entre os Termos de Visita, já que se constatam: 1) o caráter formal (leis, normas e regulamentos que emanam do Sistema Escolar, refletidos na administração de cada escola); 2) o objetivo comum e específico, que é a transmissão do conhecimento sistematizado, da herança cultural, científica e artística, historicamente acumulada pela humanidade (identificado com detalhes no Projeto Pedagógico de cada escola); 3) os elementos que procedem da sociedade mais ampla, do momento histórico e político que abrange o período da realização da pesquisa, veiculados pelos meios de comunicação, identificados nos educandos, educadores, pais e profissionais da escola. O aspecto heterogêneo é dado pelas peculiaridades decorrentes do clima organizacional de cada instituição. Nesse complexo de ação e reação, de reprodução e humanização, ocorre o processo contínuo e dialético de integração entre consumo e produção de conhecimento.

Nas páginas seguintes, faço uma apreciação das tabelas de cada escola visitada, com o objetivo de detalhar um pouco mais o material que examinei referente aos Termos de Visita que estão colocados na íntegra nos Anexos. Vez ou outra farei uma transcrição de partes desses Termos de Visita, para maior clareza e compreensão.

Tabela 1

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
05/03/99	SIM T.V. redigido com clareza e correção. Simples e com uso de terminologia adequada.	SIM Apresenta análise minuciosa da situação dos alunos, baseada em legislação e com fundamentação pedagógica.	SIM A análise foi pertinente, bem como as sugestões dadas.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	SIM O T.V. denota análise da situação de comparecimento de alunos, nominando caso a caso; orienta a jornada diária de alunos e professores, citando legislação pertinente; observa e orienta o funcionamento da Biblioteca, encaminha a continuidade dos trabalhos nessa área.	SIM É possível constatar que o T.V. apresenta uma visão estratégica da supervisora, prevê continuidade e aponta soluções, com exceção da evasão escolar, que só foi pontuada no T.V.	SIM O T.V. é indicativo de uma postura crítica, pois, quando aponta a necessidade de maior aproveitamento da biblioteca, está valorizando mudanças significativas no cotidiano da escola.
<p>Obs: Esse T.V. é rico em orientação e denota competência da supervisora de ensino quanto ao encaminhamento das questões analisadas. A visita foi eficiente, as observações, criativas (sugere elaboração de projetos na biblioteca, por exemplo). É possível inferir a preocupação com a escola no seu aspecto global, bem como o cuidado e a delicadeza no trato com os problemas da escola. Foi o único T.V. que recebeu resposta “Sim” a todas as categorias de análise.</p>			

Nota-se neste Termo de Visita que houve uma preocupação da supervisora para com a escola como um todo. O primeiro ponto destacado por ela foi a classificação dos alunos, chamando a atenção para a evasão:

“[...]No Ensino Médio foram 89% de promoção, 0,3% de retenção e 2,4% de evasão, sendo que a evasão é mais acentuada nas segundas e primeiras séries do noturno e mereceriam atenção”. (Vide o T.V. correspondente na p. 106).

O que é curioso é que não há nenhuma referência sobre como essa atenção será concretizada. Não se percebe aí uma programação de continuidade.

Por outro lado, nota-se que a supervisora priorizou o trabalho com alunos nessa visita, analisando cada aluno classificado na mesma série para o ano seguinte. Melhor teria sido se tivesse sido feito um trabalho preventivo, o que não foi possível investigar, uma vez que,

devido à delimitação de tempo (cinco anos) para esta pesquisa, só contemplou um T.V. anterior a este, mas, mesmo assim, datado de janeiro de 1999, ano-base do início deste trabalho.

O T.V. relata com detalhes a orientação dada pela supervisora sobre a continuidade do funcionamento da biblioteca .

Notou-se que ela apenas citou os dados de observação das dependências da escola, diferenciando-se um pouco dos outros Termos de Visita que, em sua maioria, apresentam, em primeiro lugar, os detalhes de aspecto físico daquelas dependências, sendo que alguns Termos, curiosamente, só tratam desses aspectos, denotando um *habitus* adquirido nas Diretorias de Ensino, onde, muitas vezes, o supervisor é levado a ser um “guardião das proposições legais”¹⁴, expectativa dos órgãos centrais ou intermediários dos Sistemas Escolares.

Em resumo, constata-se que este T.V., na categoria “profundidade”, expressou qualidade do trabalho de supervisão realizado na escola .

¹⁴ Expressão utilizada por Silva Junior (1999, p 227)

Tabela 2

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
07/10/99	NÃO Faltou objetividade; T.V. muito longo e uso de metáfora, do tipo: “...a dança pedagógica ainda está dentro do ritmo, o supervisor está acompanhando essa dança”; “contra os bons propósitos, não há força que resista”; uso de terminologia inadequada e/ou inócua, do tipo: “ganchos pedagógicos”; repete verbete que sugere muitas interpretações : “conscientização”.	EM PARTE Usa palavras que sugerem controle exagerado, autoritário, “Fiz ver” – “Solicito da direção”; parece fechado à discussão; apresenta soluções prontas e não sugestões ou problematizações que a equipe escolar poderia opinar.Ex: “que as professoras coordenadoras estejam à testa do suporte da biblioteca”	NÃO Foram dadas sugestões banais que a equipe escolar poderia resolver. Ex: atendimento de aluna agressiva.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO Algumas soluções prontas foram recomendadas Ex: funcionamento da Secretaria no período noturno. Denota muita preocupação com assuntos que deveriam ser resolvidos pela equipe escolar: encaminhamento de solução de problema disciplinar, por exemplo.	EM PARTE O T.V. supõe acompanhamento. É possível inferir que o supervisor de ensino está atento à U.E. Descreve uma preocupação válida com os alunos quanto à frequência e disciplina, embora os encaminhamentos sejam inadequados do ponto de vista pedagógico.	NÃO Prioriza a norma; é um T.V. que apresenta uma tendência conservadora(o supervisor vai verificar, vai controlar, vai estar atento, espera encontrar, experimente e verás!)
Obs: Esse T.V. é acríptico e chama a atenção pelo tom autoritário do conteúdo, tanto na terminologia quanto nas propostas de trabalho. Não deixa espaço para discussão interna. Supõe controle externo. A supervisão perde oportunidade de estimular os profissionais da escola para eles próprios resolverem os seus problemas. Gasta tempo demais em questões de pouca relevância e destina pouca atenção para as prioridades educacionais, que são apenas pontuadas.			

Tabela 3

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
12/07/00	<p>EM PARTE</p> <p>T.V. redigido com clareza e correção, mas apresenta dubiedade do tipo: sugere “<i>trabalhar a indisciplina com apoio dos pais</i>”.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Sugere acompanhamento, porém é pobre em argumentação pedagógica. O T.V. prioriza assuntos formais em detrimento de orientação pedagógica. Ex: “<i>a frequência da manhã e tarde está sendo razoável.</i>”</p>	<p>NÃO</p> <p>As sugestões são impositivas e não participativas. Não acrescenta soluções criativas e adequadas à situação.</p> <p>“<i>Solicito da direção e da coordenação uniformizar</i>”</p> <p>“<i>solicito da direção apresentação dos balancetes da APM.</i>”...</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>NÃO</p> <p>O T.V. sinaliza que o supervisor de ensino não aprofunda a análise pedagógica, apenas registra superficialmente as observações feitas na visita. Ex: ...“<i>visitei as classes</i>”; ...“<i>pude folhear alguns diários de classe</i>”; “<i>os recentes episódios.</i>”(não cita Quais); Escreve que devem ser feitas alterações no regimento escolar, não especificando quais e nem sugerindo discussões para reflexão da equipe escolar. Aparece ser um termo formal e conservador. Prioriza temas de importância menor e perde a oportunidade de aprofundar em discussões de maior relevância e abrangência para a escola.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. prevê ações a longo prazo. Possui visão estratégica, porém apenas em assuntos de menor interesse. Determina as soluções sem sugerir que a escola pense o problema. Toma decisões através do juízo pessoal. Ex: A análise das alterações regimentais pelo Conselho de Escola ficou para outra ocasião (por quê?; qual o motivo? quem decidiu?). Nada está esclarecido no T.V. Desse modo, não possibilita continuidade no caso de mudança de algum profissional da equipe escolar.</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. denota atitude conservadora, acrítica e valoriza aspectos da rotina escolar, sem indício de preocupação ou apresentação de propostas voltadas para a educação transformadora.</p>
<p>Obs: O T.V. transparece ser conservador e voltado para questões rotineiras que a escola seria capaz de resolver sem auxílio de um técnico em educação. A leitura feita desse T.V. é que a visita do supervisor foi superficial por um lado, e até prejudicial, por outro lado, uma vez que apresenta uma postura pouco esclarecedora da supervisão escolar.</p>			

Tabela 4

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
04/08/00	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. é redigido numa linguagem telegráfica, pouco esclarecedora e sem estilo, embora com correção. O supervisor utiliza frases sem coerência como: <i>“Incomodar para Renovar”</i>. Usa vírgula incorretamente, o que dificulta a compreensão.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Contém algumas orientações corretas, porém diretivas por demais e orientações feitas sem cuidado, como por exemplo – <i>“o professor não deve nunca avisar os alunos quando for faltar.”</i>; <i>“preciso saber se existe algum professor ditando conteúdo ou estimulando faltar às sextas-feiras.”</i>; O T.V. retrata mais inspeção do que orientação.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. não contém sugestões adequadas às situações, a não ser como melhorar a frequência dos alunos às sextas - feiras. O supervisor trocou idéia com a professora coordenadora sobre esse assunto, embora não relate com clareza a decisão tomada.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>EM PARTE</p> <p>Não se pode inferir, através do T.V., que as recomendações foram compatíveis com as necessidades da U.E.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. relata observações e sugere que a equipe escolar acompanhe o desenvolvimento dos projetos, mas não estabelece prazos e aponta solução inadequada quanto às faltas dos professores. (Nunca avisar os alunos?)</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. valoriza a norma e aparenta atitude conservadora. Por ex: recomenda controle das faltas dos alunos com justificativa por escrito, mas não apresenta sugestão de reflexão da equipe escolar sobre o assunto</p>
<p>Obs: Como ponto positivo nota-se que o supervisor de ensino demonstra interesse em acompanhar a escola, mas não apresenta sugestões, nem propõe reflexão coletiva da equipe escolar sobre as decisões que a escola toma ou deveria fazê-lo. Tem-se a impressão de que o supervisor apóia tudo o que a escola faz; só acrescenta orientação quanto aos aspectos burocráticos, que são importantes, porém não suficientes para a escola caminhar bem.</p>			

Tabela 5

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
08/02/01	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. apresenta um encadeamento lógico, mas usa frases esquisitas e sem sentido lógico, como: “incomodar para melhorar, eis a questão”; perde-se em detalhes de pouca importância, como uso de boné e bermuda pelos alunos. Não esclarece os motivos que o leva a apoiar as iniciativas da direção.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Apresenta argumentos válidos, porém prioriza aspectos burocráticos, como por exemplo o fato de relatar que conversou com o construtor sobre as reformas no prédio, sem analisá-las do ponto de vista pedagógico. Os temas que merecem aprofundamento pedagógico são tratados com superficialidade.</p>	<p>NÃO</p> <p>O supervisor de ensino não faz sugestões relevantes nem originais. Teve oportunidade de conversar com pais, mas não relata qual o teor da conversa. Apenas cita fatos.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>NÃO</p> <p>As recomendações feitas são necessárias, mas alguns temas mereceriam anotações mais precisas para garantir utilização de dados por um outro diretor, caso aconteça troca desse profissional, o que é comum nas escolas estaduais.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Esse T.V. indica que o supervisor demonstra interesse na pela U.E., mas, não enfatiza, em nenhum momento aponta para a importância do trabalho coletivo na escola.</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. é de tendência conservadora e privilegia a norma, a burocracia; deixa de colocar as orientações de teor pedagógico. Cita que observou a quadra esportiva coberta, mas não faz apreciação técnica, tais como ventilação, qualidade da construção, etc. Os assuntos administrativos também poderiam ser tratados do ponto de vista pedagógico.</p>
<p>Obs: Este T.V. aponta para uma supervisão controladora, privilegiando aspectos legais do tipo seguimento de normas, proibição do uso de boné e bermuda pelos alunos, sem analisar as questões, sem buscar fundamentação teórica condizente, sem discutir a relação entre teoria e prática, sem compromisso com o movimento ação- reflexão- ação.</p>			

Tabela 6

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
17/05/01	<p>EM PARTE</p> <p>O supervisor usa uma linguagem inadequada. Coloca frases de efeito, de conteúdo subjetivo e inadequado para um relato técnico-pedagógico. Por exemplo: “<i>um sorriso sincero mudará o mundo ao seu redor</i>” ou “<i>A humildade é o caminho do bem, é o caminho do céu</i>”. Utiliza adjetivos inadequado como “<i>podre</i>”.</p> <p>O T.V. carece de objetividade e de aspectos técnicos.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O supervisor procurou registrar as recomendações que fez à U.E., mas o tom dessa orientação é muito autoritário. Ele não discute nem analisa, apenas impõe seu ponto de vista. Não prioriza e se desgasta em onze observações pontuais, relatando-as de modo impositivo.Ex: “não deixar de registrar...”; “NUNCA MAIS COLOCAR conceitos acrescidos dos sinais “mais”ou “menos”.</p>	<p>NÃO</p> <p>É um T.V. por demais autoritário. Dá a impressão de uma supervisão que utiliza o poder e não uma supervisão de real acompanhamento e orientação, através da estimulação dos vários segmentos da U.E.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. denota um esforço do supervisor em fazer uma revisão geral nas decisões tomadas pela equipe escolar. Propõe metas, aparenta boa vontade, mas perde-se em detalhes, deixando de dedicar-se às prioridades da escola.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Prevê continuidade. Comunica nova visita, sem contudo estabelecer prazo. Apresenta preocupação com a política educacional, mas não estimula a reflexão sobre os problemas da escola..</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O supervisor coloca seu ponto de vista, porém valoriza em excesso os aspectos burocráticos. O tratamento dado a temas importantes como por exemplo, recuperação e temas transversais, é superficial e não estimula a equipe escolar para estudo e aprofundamento.</p>
<p>Obs: O que chama a atenção neste T.V. é a redação em tom de imposição e ameaça Pode ser estilo de escrita, mas não é adequado para a situação e não faz abordagem pedagógica de temas relevantes que vieram à tona nessa visita, como por exemplo, avaliação de alunos. Apesar disso, o que se percebe é que o supervisor tem interesse pela escola, acompanha os trabalhos, envolve-se com a U.E.</p>			

Tabela 7

E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
25/04/03	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. relata as constatações do supervisor e tece alguns elogios à escola, mas a redação não é objetiva. A primeira pessoa é muito usada (Fui, Vi, Constatei, Pude, Solicito...) e o T.V. tem um tom vago: “evitando furos para problema de fluxo...”. Utiliza frases de efeito mal colocadas.: “<i>a organização racional gera a solução</i>”.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>Este T.V. registra fatos, mas carece de fundamentação e de trato pedagógico aos problemas da escola. Não estimula a participação dos profissionais da U.E. para análise e reflexão dos problemas apontados.</p>	<p>NÃO</p> <p>Apenas relata o que está acontecendo na U.E. Faz referência à troca de idéias com a direção, mas não relata qual foi a conclusão dessa comunicação.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>NÃO</p> <p>Não há indícios de tratamento pedagógico neste T.V., o que compromete o aprofundamento esperado numa atuação técnica-profissional do supervisor junto à equipe escolar.</p>	<p>EM TERMOS</p> <p>O T.V. denota uma preocupação do supervisor em acompanhar a escola, porém mais no sentido de inspeção do que de orientação.</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. tem um tom de cobrança. É formal, valoriza a norma, não reflete uma construção ou reconstrução do projeto pedagógico .</p>
<p>Obs: O principal destaque deste T.V. é o fato de retratar uma supervisão ao mesmo tempo autoritária e sem aprofundamento pedagógico. Não denota abertura para que as conclusões possam emergir da própria equipe escolar. É esperada uma orientação segura e que ofereça suporte técnico-pedagógico, mas isso não está suficientemente contemplado.</p>			

Tabela 8

E.E. Dr. Arthur Ciryllo Freire.			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
23/06/99	<p>SIM</p> <p>O T.V. apresenta simplicidade e clareza na redação. Tem seqüência e encadeamento lógico no relato que faz da visita.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. relata observações feitas pelos supervisores. Pela natureza das atividades observadas, considera-se que a fundamentação pedagógica/legal por parte da supervisão é desejável, mas não imprescindível, ao menos no momento dessa visita, devido à natureza dos assuntos tratados.</p>	<p>SIM</p> <p>A supervisão observou as atividades desenvolvidas pela escola e desenvolveu um trabalho com alunos(palestra sobre reclassificação de alunos), que, embora não tivesse sido planejado com antecedência, foi pertinente, porque atendeu à necessidade daquele momento e teve o mérito de ter sido feito em conjunto com uma professora da escola.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>SIM</p> <p>Como o T.V. relata uma preleção feita sobre Progressão Continuada, a partir de uma necessidade constatada na escola: interesse dos alunos pela reclassificação, considera-se um trabalho educativo de qualidade.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. constata apenas atividades que serão desenvolvidas a curto prazo pela escola. Não foi possível, com tão poucos dados, avaliar o alcance desse T.V. Dá para inferir que houve interesse e envolvimento dos supervisores com a escola.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. elogia, portanto reforça, a participação dos alunos no projeto de teatro, mas não fundamenta a importância da arte na escola. Parcialmente inovador porque orientou de imediato a escola sobre assunto de interesse dos alunos.</p>
<p>Obs: O T.V. é de observação e acompanhamento e tem o mérito de atender à escola em assunto da necessidade dos alunos: reclassificação. Mesmo assim, a supervisão não avança, não transforma a ação educativa, ao menos nessa visita, porque tratou-se de uma visita de cordialidade apenas.</p>			

Tabela 9

E.E. Dr. Arthur Cyrillo Freire			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
23/03/00	SIM T.V. escrito com linguagem simples, coerente e com utilização de terminologia adequada.	EM PARTE O T.V. sugere que houve orientação, porém é sintético demais. Apenas pontua os assuntos tratados.	NÃO O T.V. apenas repassa as orientações da Diretoria de Ensino. Não acrescenta nada além disso – apenas estabelece cobranças.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO Neste T.V. não se pode prever se a supervisão teve outra atuação sem ser uma visita extremamente formal.	NÃO O T.V. não estabelece prazo para os quesitos pontuados. Não prevê acompanhamento.	NÃO É um T.V. conservador e voltado, portanto, para um projeto político-pedagógico opressor.
<p>Obs: O T.V. sugere uma supervisão completamente dispensável, já que os temas tratados e a forma de tratamento não são compatíveis com um trabalho técnico. Sendo essa escola uma instituição complexa envolvendo o CEFAM (Centro Estadual de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), causa estranheza a visita aligeirada.</p>			

Tabela 10

E.E. Dr. Arthur Cyrillo Freire			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
22/10/02	EM PARTE O T.V. é muito simplificado; Está redigido em itens e apresenta informações parciais e/ou dúbias. Por exemplo, no item 3, não é possível saber se as turmas são de recuperação ou de reforço.	NÃO O T.V. apenas apresenta itens sem fundamentação pedagógica ou legal.	NÃO O T.V. não apresenta sugestões, nem propostas, apenas relata em tópicos algumas informações que a visita da supervisão colheu.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO A redação sintética demais não apresenta possibilidade de avaliação da profundidade, ao menos nessa visita.	NÃO O T.V. apenas constata fatos e realizações da U.E. Não assinala continuidade, não prevê prazo, não estabelece vínculo da supervisão com a U.E.	NÃO Esse T.V. pode ser considerado conservador. Admite mudança apenas quanto às determinações da Secretaria de Educação (aspectos formais/legais).
Obs: Esse T.V. transparece pouca, ou quase nenhuma ação técnico-pedagógica da supervisão. Os assuntos referidos em itens mereceriam algum destaque, alguma apreciação ou comentário.			

Tabela 11

E.E. Antonio Miguel Pereira Junior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
21/06/99	EM PARTE T.V. muito resumido, sendo com isso, carente de objetividade. Parece ter os assuntos apenas alinhavados, sem explicações devidas.	EM PARTE O T.V. não orienta, mas prevê algum acompanhamento mensal sobre auto-avaliação. Sugere trabalho em equipe.	SIM A sugestão de reunir alunos representantes de classe pode ser considerada uma solução original.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	EM PARTE Não apresenta fundamentação legal, nem pedagógica, mas não se pode inferir que a supervisão não conheça o tema tratado, até porque apresenta proposta de acompanhamento.	SIM A proposta de trabalho sugerida no T.V. contempla a participação de alunos e de professores. Sugere planejamento, execução e avaliação, embora, por ser sintético, não esclareça como essas etapas serão atingidas.	EM PARTE O T.V., por ser muito sintético, não permite dizer que a supervisão dá seu próprio parecer sobre os assuntos tratados, porém a sugestão de trabalho em equipe que está descrita no T.V. sugere preocupação com educação transformadora.
<p>Obs: Esse T.V. tem como ponto positivo a destacar, o fato da supervisão pretender verificar o processo de avaliação sob a ótica de alunos, professores e da coordenação. O trabalho em equipe proposto, na certa, se tornará um meio para a educação crítica, primeiro passo para desencadear modificações necessárias.</p>			

Tabela 12

E.E. Antonio Miguel Pereira Junior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
29/10/99	SIM Apresenta encadeamento lógico; a linguagem a é simples; a redação é clara e correta e a terminologia, adequada.	SIM O T.V. usa argumentos válidos nas orientações que faz.	EM PARTE Tudo indica que as orientações são condizentes com as necessidades da unidade escolar, porém não podem ser consideradas originais.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO O T.V. não fundamenta as orientações do ponto de vista pedagógico, nem legal. Apenas lista o que deve ser feito. Não explica os motivos da compensação de ausências, reforço e nem descreve como orientou a cessão do prédio. Sendo assim, um profissional que não estivesse presente no momento da visita teria dificuldade em entender as orientações da supervisão através da leitura desse T.V.	NÃO Não estabelece prazos nem prevê acompanhamento naquilo que orienta.	EM PARTE As orientações parecem ser condizentes com a UE visitada (compensação de ausência, orientação sobre a cessão do prédio, reforço – recuperação etc.), mas não são específicas para essa unidade escolar. O T.V. não relata argumentação sobre as decisões tomadas pela supervisão. O T.V. aparenta ser conservador, pois a leitura que se faz é de uma supervisão que apenas segue à risca normas gerais da SE.
Obs: Esse T.V. demonstra que a supervisão apenas orientou a escola naquilo que era esperado para aquele momento.			

Tabela 13

E.E. Antonio Miguel Pereira Júnior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
19/07/00	<p>SIM</p> <p>O T.V. é muito sintético e relata apenas observação do que estava acontecendo na escola.</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. não relata nem prevê acompanhamento. Embora cite a palavra acompanhamento, o que se nota é que a visita apenas compara as atividades realizadas com as previstas no plano elaborado pelo Conselho de Escola. Comprova atendimento à Delegacia de Ensino.</p>	<p>NÃO</p> <p>Não há relato de sugestões, apenas de observações.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>NÃO</p> <p>Não há relatos de propostas nem sugestão de trabalho em equipe, nem análise mais aprofundada do que ocorre na escola.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. não prevê continuidade e não apresenta visão estratégica, apenas relata a preocupação com o atendimento à política educacional proposta pela D.E.</p>	<p>NÃO</p> <p>Pode-se dizer que o T.V. tem características conservadoras, privilegiando o <i>status quo</i>.</p>
<p>Obs: Uma visita feita por dois supervisores surpreende por não ter sido mais abrangente. Pode-se inferir que o relato do T.V. não seja um retrato fiel de como foi o encontro da supervisão com a equipe da escola. Há duas hipóteses: 1^a) a visita foi eficiente e o T.V. lacônico; 2^a) a visita foi aligeirada e o T.V. também.</p>			

Tabela 14

E.E. Antonio Miguel Pereira Junior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
27/04/01	<p>SIM</p> <p>Embora redigida em tópicos, este T.V. tem objetividade e clareza. Consegue comunicar bem as recomendações que faz.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. reflete preocupação com temas do cotidiano escolar; apresenta algum fundamento legal, embora não explique nem oriente os itens que redigiu.</p>	<p>NÃO</p> <p>O T.V. não apresenta sugestões, apenas constatações e cobranças.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>NÃO</p> <p>O T.V. é superficial, não apresenta argumentos pedagógicos e os aspectos legais são apenas citados.</p>	<p>EM PARTE</p> <p>O T.V. apresenta previsão de caráter burocrático (entrega de documentos, prazos, etc.). Não apresenta visão estratégica significativa.</p>	<p>NÃO</p> <p>T.V. com características conservadoras. Essencialmente formal e denotando valorização dos aspectos burocráticos. Ex: cobrança de envio de ofício e outras documentações à Delegacia de Ensino.</p>
<p>Obs: Esse T.V. não sugere que a supervisão orientou a escola, nem tampouco que haverá acompanhamento. Tendo sido assinado por quatro supervisores de ensino, o T.V. surpreende pelo relato sucinto, com pouco conteúdo.</p>			

Tabela 15

E.E. Antonio Miguel Pereira Junior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
26/06/01	SIM O T.V. é objetivo e usa a terminologia correta, mas é simples demais.	EM PARTE O T.V. apresenta fundamentação legal mas não usa nenhum argumento pedagógico.	NÃO O T.V. não sugere nem avalia as atividades da escola. Apenas lista três assuntos e encerra o Termo citando um item genérico denominado “Assuntos Gerais da U.E”, sem nenhum comentário.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO Esse T.V. não apresenta fundamentação legal, nem pedagógica, apenas cita documentos legais e enfatiza os comunicados oficiais.	NÃO Não apresenta nenhuma proposta de trabalho, nem avalia ou comenta o que a escola está realizando. Não demonstra preocupação com política educacional, nem apresenta visão estratégica. Não esclarece nem orienta a escola.	NÃO O T.V. é sintético demais, acrítico e privilegia o <i>status quo</i> . Apenas valoriza a norma..
<p>Obs: Esse T.V. visto sob a ótica dessas categorias, não acrescenta informações pedagógico-administrativas; pelo contrário, perde uma oportunidade de orientar a escola sobre as atividades que vinham sendo desenvolvidas, bem como atividades futuras, como uma transmissão sobre lançamento do Programa de Aquisição de Livros do Ensino Médio, ao vivo, pela TV Cultura, citado como Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas..</p>			

Tabela 16

E.E. Antonio Miguel Pereira Junior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
20/11/01	NÃO O T.V. é excessivamente lacônico. Uma só frase foi redigida, de modo que alguém que não esteve presente nessa visita, não conseguirá saber através desse T.V. qual foi o encaminhamento dado ao tema tratado.	NÃO O T.V. simplifica demais a redação . Não se pode inferir qual foi a orientação dada.	NÃO O T.V. não relata o tipo de diálogo que teve com os professores de História e Geografia, nem descreve como foi a participação desses professores.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	EM PARTE A supervisora de ensino recomendou alterações na matriz curricular e citou a legislação a ser seguida, mas não relatou detalhes no T.V.	NÃO Nesse encontro com professores de História e Geografia citado no T.V., a supervisão não estabelece prazo para retorno ao tema. Deixa de estabelecer metas e não prevê soluções.	NÃO O T.V. tem mais um sentido de cobrança do que de orientação. É formal, sintético, e parece não propor solução para os problemas da escola, nem reflexão sobre a ação educativa desenvolvida na escola com relação ao objetivo que se propõe: encontro com professores de História e de Geografia.
Obs: O T.V. expõe um tema relevante para a escola, que é alteração na matriz curricular. Relata que houve um diálogo com professores, mas, pela redação, infere-se que não houve troca de idéias com esses professores. A supervisão não encaminha soluções nem apresenta conclusão desse encontro. Apenas faz afirmações sem esclarecimento nem tratamento pedagógico.			

Tabela 17

E.E. Antonio Miguel Pereira Júnior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
06/10/03	NÃO T.V. extremamente simplificado e mal redigido	NÃO T.V. não apresenta orientação e nem fundamentação pedagógica.	NÃO Não há propostas neste T.V.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO O T.V. relata apenas uma observação de visita às dependências da escola, sem fazer qualquer comentário de ordem pedagógica ou legal.	NÃO O T.V. não prevê acompanhamento e nem apresenta visão estratégica, porque não estabelece nenhum prazo para continuidade dos trabalhos.	NÃO O T.V. apenas constata o que está acontecendo na escola no momento da visita.
<p>Obs: É possível que essa visita da supervisão tenha sido profícua, mas o T.V., simplificado demais, não relata detalhes. Seria importante um detalhamento da abordagem feita pela supervisão para facilitar visitas posteriores.</p>			

Tabela 18

E.E. Antonio Miguel Pereira Júnior			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
20/10/03	SIM T.V. extremamente simplificado: contando com apenas dois parágrafos.	NÃO T.V. não apresenta orientação e nem acompanhamento. O relato é vago e cita apenas encontro com a vice-diretora e a coordenadora.	NÃO O T.V. não apresenta sugestões.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO O T.V. não apresenta recomendação nem análise dos temas vistos na escola com a equipe escolar: histórico escolar e Projeto de Recuperação e Reforço.	NÃO O T.V. é encerrado sem que haja previsão de retorno e /ou acompanhamento.	NÃO O T.V. não apresenta relato de proposta sobre reflexão da equipe escolar com relação aos assuntos citados. Aparenta inconsistência e um certo desinteresse.
<p>Obs: Pelo que se lê no T.V., o supervisor de ensino perde uma oportunidade de relatar o real acompanhamento da escola, para que o registro documente possíveis sugestões apresentadas na conversa que teve com a equipe da escola. Um relato fiel poderia servir de suporte para uma nova visita e para uma supervisão mais eficiente.</p>			

Tabela 19

E.E. Prof. Octávio Novaes de Carvalho			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
04/09/03	SIM O T.V. apresenta clareza, seqüência lógica e uso de terminologia adequada.	SIM O T.V. orienta de forma coerente a unidade escolar e fundamenta as sugestões propostas.	SIM O T.V. sugere soluções não previstas pela escola, por exemplo: Projeto Meio Ambiente e limpeza da escola, bem como avalia os projetos já existentes (reforço) e mostra preocupação e envolvimento com a unidade escolar.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	SIM As recomendações denotam segurança e conhecimento pedagógico e legal.	SIM A supervisora recomenda soluções que envolvem professores, comunidade e outros segmentos. Lida com desenvoltura e competência com assuntos diversos e observa com atenção o trabalho pedagógico realizado pela escola. Há indícios de continuidade no trabalho.	NÃO O T.V. esclarece e denota diálogo em alguns assuntos tratados, como por exemplo, Meio Ambiente, limpeza da escola e comportamento de funcionária, orientando e encaminhando para soluções.No entanto, carece de criticidade, uma vez que não discute, nem analisa os programas sugeridos por intervenção direta da Secretaria da Educação do Estado, como “Família na Escola”.
Obs: Esse T.V. aponta para um trabalho da supervisão de ensino acrítico e condizente com os projetos da Secretaria de Educação, sem ao menos discutir com a escola os pontos positivos e negativos desses projetos. Poderia ter encaminhado uma discussão com a equipe escolar a respeito da manutenção da escola, para que as soluções partissem da própria escola.			

Tabela 20

E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
26/05/99	SIM O T.V. possui todos os requisitos da coerência interna da argumentação.	NÃO O T.V. é objetivo, mas sem nenhuma fundamentação.	NÃO É um T.V. que apenas constata um fato: acompanha material doado.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	NÃO T.V. sintético demais.	NÃO O T.V não prevê soluções.	NÃO A leitura desse T.V. denota passividade da supervisão diante do que acontece na escola. Não apresenta nenhum aprofundamento, nem sugestões, nem propostas de trabalho, isso numa escola grande e complexa.
<p>Obs: Caberiam recomendações ao diretor quanto ao destino do material doado à unidade escolar. O supervisor de ensino perdeu a oportunidade de sugerir um trabalho coletivo com os profissionais envolvidos e até com representantes dos alunos, para comunicar o fato e discutir o aproveitamento do material doado.</p>			

Tabela 21

E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
27/04/00	<p>SIM</p> <p>Possui todos os requisitos de coerência interna da argumentação.</p>	<p>SIM</p> <p>Embora não citando legislação pertinente à situação analisada, a supervisora analisou com profundidade e fundamentação pedagógica adequada, a questão do estágio supervisionado, num trabalho coletivo, incluindo outras escolas convidadas para análise e sugestões sobre estágios dos alunos.</p>	<p>SIM</p> <p>As propostas de solução foram originais e adequadas ao problema apresentado.</p>
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	<p>SIM</p> <p>Apresenta todos os requisitos de profundidade. A supervisora demonstra no T.V. sólido conhecimento pedagógico. Nada se pode concluir sobre conhecimento de legislação po parte da supervisão, apenas pelo T.V., mas sugere conhecimento legal compatível com a situação.</p>	<p>SIM</p> <p>Possui visão estratégica, uma vez que as soluções redigidas no T.V. denotam processo de continuidade ao longo do Curso de Formação de Professores. Houve planejamento dos estágios futuros dos alunos do Curso Normal. Apresenta especificação para cumprimento das horas de estágio, tipo de estágio, papel do professor de Estágio e outras soluções de continuidade para essa questão.</p>	<p>SIM</p> <p>A supervisora relata sua posição diante dos fatos observados. Tem atitude dialética, progressista e visão estratégica, uma vez que demonstra preocupação com a qualidade do processo educativo a ser efetivado ao longo do Curso de Formação de Professores – (Ensino Médio).</p>
<p>Obs: O T.V. é significativamente elucidativo, feito num trabalho coletivo com direção, coordenação e professores envolvidos. Considera-se que essa visita pode ter sido parte importante de um processo para alavancar mudança na situação analisada - Estágio Supervisionado.</p>			

Tabela 22

E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
07/02/01	SIM Possui encadeamento lógico, simplicidade e clareza.	SIM O T.V. cita legislação condizente com a situação, no caso, exercícios domiciliares.	EM PARTE O T.V. propõe atendimento à legislação sobre exercícios domiciliares, mas não se pode afirmar através da leitura do T.V. que essas soluções não tivessem até aquele momento sido pensadas pela unidade escolar.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	EM PARTE A supervisora acompanhou os trabalhos da equipe escolar e constatou o que a escola estava desenvolvendo (projetos interdisciplinares de análise de livros).	EM PARTE A supervisora prevê como proceder para compensar ausência, orienta confecção do Diário de Classe e relata nesse T.V., uma revisão de trabalho contínuo a partir dos projetos que a escola já estava desenvolvendo: Projeto João de Camargo e outro na área de Ciências e Matemática.	SIM A supervisora relata, nesse T.V., os trabalhos que a escola desenvolve e deixa explícito seu estímulo para continuidade dessas atividades.
Obs: Esse T.V. registra e evidencia os trabalhos desenvolvidos pela escola; a supervisão orienta e acompanha. Pode-se concluir que a supervisão busca o diálogo com a equipe escolar e demonstra envolvimento saudável, num clima de trabalho coletivo.			

Tabela 23

E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
13/03/02	SIM Possui clareza	SIM Relata observação e análise de reforma, construção do prédio e reparo de mobiliário. Cita documentos informativos. Acompanha trabalho pedagógico de recuperação de alunos e formação das classes.	EM PARTE A visita da supervisão foi acompanhada pela direção e não há referência a sugestões, apenas acompanhamento e verificação conjunta de prioridade de serviços. Pode-se inferir que houve troca de idéias, mas não são relatadas textualmente.
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	EM PARTE A leitura do T.V. sugere que a supervisão recomenda atendimento à documentação compatível com a situação (no caso, Roteiro 1- documento da Secretaria da Educação); não relata com detalhes as questões analisadas em conjunto com a direção, tais como recuperação de alunos e outros propostos pelo Documento da Secretaria da Educação.	NÃO O T.V. não demonstra visão estratégica, embora fosse desejável que isso acontecesse em relação à formação de classes, por exemplo, citada nesse T.V.	NÃO O T.V. constata e utiliza a frase padrão: A rotina escolar transcorria normalmente.
<p>Obs: Os assuntos: reforma, ampliação, construção e reparo da escola e do mobiliário foram tratados com superficialidade, ou, pelo menos, deixaram de ser redigidos neste T.V. de modo mais objetivo para que um outro leitor pudesse, eventualmente, conhecer e acompanhar os trabalhos.</p>			

Tabela 24

E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque			
Data	a) Coerência	b) Validade	c) Originalidade
29/10/03	SIM O T.V. é objetivo, apresenta relatos seqüenciais.	SIM O T.V. cita legislação sobre regimento escolar e recuperação intensiva. A supervisão demonstra competência pedagógica-administrativa para lidar com as situações apresentadas.	SIM A supervisão orientou a equipe da escola sobre regimento, propondo modificações nas decisões que haviam sido tomadas anteriormente sobre promoção e recuperação..
	d) Profundidade	e) Alcance	f) Apreciação
	EM PARTE A supervisão demonstrou conhecimento legal; fez intervenções necessárias, mas não fez considerações pedagógicas complementares.	SIM A situação analisada é, por si, sujeita a consecução a curto, médio e longo prazos e o T.V. relata essa previsão.	NÃO O T.V. elogia a secretária da escola e a equipe. Aparenta organizar os trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos. Não faz novas propostas de trabalho, nem sugere discussão coletiva envolvendo a equipe escolar.
<p>Obs: O T.V. é formal e segue apenas orientação legal, sem nenhum aprofundamento. Os temas apontados deveriam se constituir em uma oportunidade para estimular um trabalho de diagnóstico da equipe escolar Quanto ao processo de avaliação, por exemplo.</p>			

Seguem os resumos das análises:

a) Coerência da argumentação

A categoria **coerência da argumentação** obteve 63% de “SIM”, ou seja, os Termos de Visita contemplavam coerência da argumentação, isto é, possuíam encadeamento lógico entre as proposições, simplicidade e clareza na redação e apresentavam uso adequado de terminologia. Era esperado um índice maior por ser o supervisor de ensino um profissional que ocupa o degrau mais alto na carreira (por concurso), na área de educação. A expectativa da escola e da sociedade é que o supervisor de ensino escreva corretamente e com propriedade. Apesar disso, foram constatados 12% de “NÃO” e 25% de “EM PARTE”.

b) Validade dos argumentos

Essa categoria obteve 30% de “SIM”. Considerou-se esse número menor que o esperado, uma vez que a supervisão requer orientação técnica fundamentada do ponto de vista pedagógico/legal e liderança no trabalho em equipe com diretores, professores, pais e mães de alunos. Aproximadamente 30% de “NÃO”, foram considerados como orientação incoerente, inadequada à unidade escolar; 40% de avaliação “EM PARTE”, fizeram com que esses Termos de Visita fossem considerados como parcialmente coerentes com a situação escolar específica da escola visitada.

c) Originalidade do tratamento

A categoria **originalidade** recebeu 21% de “SIM”, 62% de “NÃO” e 17% “EM PARTE”. O padrão esperado era de que ao menos 50% dos Termos de Visita registrassem soluções diferentes e/ou complementares às sugeridas pela equipe escolar. O encaminhamento das propostas de planejamento e de avaliação deveria ser compartilhada com os profissionais da U.E., num clima democrático, nunca impondo soluções ou simplesmente constatando problemas. Um técnico em educação deve ser capaz de propor soluções originais, ou seja, diferentes das soluções dadas por quem não é especializado na área pedagógica. No entanto, mais da metade dos Termos de Visita analisados não registrou soluções adequadas ou criativas para os problemas apresentados. Analisando os dados numéricos, concluiu-se que o supervisor de ensino não é capaz

de lidar com a situação ou não registrou adequadamente as soluções que encaminhou nas escolas que visitou. Do ponto de vista qualitativo, 17% avaliados como “em parte” **original**, significa que foram levadas em conta as propostas de encaminhamento para os itens examinados pelo supervisor de ensino, embora com propostas de solução aquém do padrão esperado para um técnico em educação.

d) Profundidade de análise

Nessa categoria constataram-se 17% de “SIM”, 54% de “NÃO” e “29%” “EM PARTE” (aproximadamente). A qualidade esperada de um técnico em educação foi **plenamente** encontrada em apenas um sexto dos Termos de Visita analisados. Isso configura um indicador da existência no sistema estadual de ensino paulista do supervisor de ensino que, ao acompanhar e orientar a escola, também registra adequadamente seu trabalho.

Algumas questões poderiam ser consideradas a partir desses dados:

- 1) Existirão supervisores que, embora atuem com competência pedagógica, não dão importância ao registro e priorizam a orientação com atendimento direto dado ao diretor, professor coordenador ou secretário de escola?
- 2) Se agruparmos 17% de “SIM” e 29% “EM PARTE”, teremos aproximadamente metade de Termos de Visita que retratam uma atuação qualificada do supervisor de ensino na rede estadual.

Considerando essa evidência, há um horizonte otimista, se projetarmos a possibilidade de um trabalho coletivo de ação-reflexão-ação entre o grupo de supervisores de ensino, onde a troca de experiência e o estudo (aproximação da teoria com a prática), poderão culminar em multiplicadores de um trabalho coletivo voltado para a melhoria da escola.

e) Alcance das sugestões

A avaliação dos Termos de Visita nessa categoria foi de 21% de “SIM”, 41% de “NÃO” e 38% “EM PARTE”. Essa categoria não levou em conta a qualidade do trabalho educativo; apenas considerou o registro da preocupação com a continuidade dos assuntos tratados. Dos Termos de Visita analisados, pode-se dizer que mais da metade deles (considerando “SIM” e “EM PARTE”), demonstraram visão estratégica. Além disso, ficou evidente o registro de uma

preocupação com a política educacional proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Mostrou também que o supervisor de ensino utiliza estilo formal de linguagem.

f) Apreciação e juízo pessoal

Obtiveram-se nessa categoria 13% de “SIM”, 71% de “NÃO” e 16% “EM PARTE”. Essa categoria foi a que mais refletiu o *habitus* do supervisor de ensino e a sua visão de mundo e de educação. Os 13% de “SIM” nos levaram a interpretar que foram Termos de Visita feitos por supervisores de ensino que assumem uma postura crítica, postura essa esperada nesse trabalho, pela posição do cargo no sistema estadual de ensino. O “SIM” significou atitude profissional segura, crítica, dialética e transformadora.

Os dados empíricos foram compatíveis com minha observação e vivência enquanto supervisora de ensino. Equivale a dizer que os supervisores de ensino em geral são mais subservientes às ordens superiores, do que autodeterminados por competência técnica. Cabe lembrar que mais da metade dos supervisores são ou eram, nesse período da pesquisa, profissionais não concursados, que têm, em geral, menos segurança na função e, por isso, têm também precaução: seguem simplesmente a rotina de trabalho, sem contudo inovar ou correr risco de serem substituídos.

9 EM BUSCA DE CONCLUSÕES: PALAVRAS FINAIS

Retomando a questão inicial desta dissertação - pode o supervisor de ensino melhorar o seu trabalho desenvolvido na escola, com vistas à humanização?- posso dizer que busquei examinar de forma ampla o problema para proceder ao exame dos estudos que aqui apresentei.

Esta foi, para mim, uma rica oportunidade para análise e observação das relações entre a unidade escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo, universo de meu trabalho docente por muitos anos.

Penso que a relevância do tema justifica-se, no momento atual, porque as escolas começam a aceitar as exigências do mercado, tais como prestação de serviço aos clientes, maior produtividade e eficiência, programação orçamental, gestão estratégica e outros valores mercadológicos, e com isso consideraram que as funções de avaliação e de inovação constituem-se suas principais tarefas. Essas características da sociedade contemporânea que valorizam a ideologia da qualidade total através, não só dos meios de comunicação de massa, como também dos atos administrativos, implicam na necessidade de transformação do supervisor em agente crítico, mediador da cultura simbólica, de modo que se possa garantir:

- A valorização da escola pública;
- A universalização da educação;
- compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico/administrativo;
- Uma pedagogia política voltada para a participação conjunta nas ações e decisões governamentais.

Esses são pontos cruciais que justificam uma reflexão sobre o papel do supervisor em estimular a escola para desenvolver um trabalho voltado para a valorização do ser humano. Só a reflexão sobre seu próprio trabalho poderá desencadear no grupo de supervisores de ensino, uma ação coletiva no sentido de humanizar a escola, alargando a consciência dos agentes educacionais, transformando o instituído (conhecimento), através da dimensão instituinte (pensamento).

Os Termos de Visita aqui examinados conduzem à conclusão de que os efeitos do material escrito (termo redigido) poderão assumir funções e disfunções. Poderá o material provocar apatia e falta de iniciativa da equipe escolar ou ainda acarretar um controle social que tenderá a aumentar o nível de conformismo e impedir mudanças.

Nesse aspecto, assim se manifestou Muramoto (1994, p.135):

Não há neutralidade possível. Nós podemos dirigir nossos esforços, aplicar nossa energia vital no sentido da preservação de uma ordem social voltada para os interesses sociais de setores mais restritos, minoritários, ou no da instauração de uma nova ordem social, voltada para interesses sociais universais. No primeiro caso, em relação a nossa sociedade, teríamos uma posição de conservação. No segundo, de transformação.

Como se constatou no levantamento feito e demonstrado nas tabelas em anexo, percebeu-se que existe, na Rede Estadual, desde o supervisor crítico, com habilidade para motivar a equipe escolar, até o supervisor que não apresenta habilidade para inovação. Verificou-se também a existência de supervisores que se situam em níveis intermediários entre esses dois perfis: o crítico/inovador e o acrítico /conservador.

Encontraram-se Termos de Visita que revelaram posicionamentos autoritários, feitos por supervisores de ensino que determinam ações na escola, ou valorizam em excesso detalhes menos importantes, em detrimento das prioridades. Esses profissionais, ao invés de possibilitar uma higiene mental, poderão, ao contrário, desencadear ansiedade na equipe escolar. O supervisor de ensino que assim se manifesta, parece ser aquele preocupado com a cobrança, aquele que busca resultado a curto prazo, muitas vezes por ter sido ele próprio vitimado por chefias autoritárias. Nesse caso, perde-se excelente oportunidade de amadurecimento, de troca de idéias e de sugestões, num trabalho coletivo, que avança paulatina mas solidamente na direção da real transformação dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Foi ainda possível detectar, através da leitura dos Termos de Visita, o grau de envolvimento do supervisor de ensino com o trabalho desenvolvido na escola, provavelmente motivado pela reflexão, comportamento que se manifestou no desejo de mudança expresso no Termo de Visita..

Uma avaliação constante do trabalho, na direção de uma observação qualificada, na certa trará mais segurança e menos desgaste no trabalho do supervisor de ensino. Na opinião de Muramoto (1994, p.139), essa atitude demanda observação atenta, crítica, comprometida, respeitosa, coerente com o que está acontecendo na escola e no mundo.

A busca da teoria com o objetivo de suprir as lacunas de conhecimento técnico presentes na prática diária deve fazer parte da formação continuada dos supervisores de ensino. Isso agregaria criatividade, experiência e intuição às práticas que, muito provavelmente, levariam à busca de novas teorias para construção do método do trabalho de supervisão de ensino e conseqüente encaminhamento da resolução de problemas que surgem no cotidiano escolar.

Destaca Paulo Freire (1992, p.114-115):

[...] O educador tem que se questionar a respeito de opções que são intrinsecamente políticas- ainda que muitas vezes se disfarcem de pedagógicas para se tornarem

aceitáveis dentro da estrutura vigente.(...) Os educadores que fazem seu trabalho de maneira não-crítica, apenas para defender seus empregos, não captaram ainda a natureza política da educação.

Como descrito na introdução deste trabalho, os supervisores de ensino são compelidos a lidar com tarefas complexas e diversificadas e precisam ser hábeis e capazes de lidar com as políticas que se lhes impõem. Só adotando uma rotina de estudo e reflexão continuada sobre a realidade social tão dinâmica deste século XXI, a supervisão poderá alavancar uma mudança, mesmo que lenta, da estrutura e do funcionamento das escolas as quais tem o dever de orientar, estimulando o diálogo e encaminhando-as para a reconstrução do conhecimento. Na visita do supervisor de ensino à escola, é importante destacar que não se trata apenas de um processo burocrático. O supervisor, ao agendar a visita, costuma programar com antecedência e o diretor da escola visitada, procura via de regra, dar condições favoráveis para que o supervisor possa observar e analisar vários aspectos da vida escolar. Denota-se, assim, a importância da visita do supervisor à escola, fato esse que torna esse serviço específico diferenciado de outros realizados de rotina pelo supervisor de ensino, na Diretoria de ensino. O deslocamento do supervisor à escola é, portanto, precedido de um preparo tanto do supervisor quanto da escola que o recebe. O trabalho conjunto supervisor-diretor-professores-secretário de escola tem condições de potencializar os efeitos dessa intervenção do supervisor na escola, do ponto de vista afetivo-social e do pedagógico, aspectos que, interligados, maximizam a ação educacional.

A reação a essas visitas do supervisor costuma incrementar a eficácia do ensino a curto, ou a médio prazo, principalmente quando o supervisor assiste sistemática e continuamente a escola. Assim, numa visão dialética, teoria e prática se complementam e se interpenetram numa interação e enfrentamento das culturas e nas possibilidades de humanização da ação pedagógica.

Nesse sentido, é justificável que a expectativa seja de um Termo de Visita não apenas formal, mas um instrumento que venha contribuir também para a formação de profissionais mais críticos e questionadores da realidade, comprometidos com o papel de agentes sociais e sujeitos da História.

A reflexão sob a ótica da teoria de Bourdieu nos remete à necessidade de uma nova prática educacional. Conceituando “*habitus*”, Bourdieu nos alerta para as idéias que se rendem a determinismos inconscientes que pesam, não só sobre as representações dos profissionais, mas também sobre as capacidades estratégicas e criativas de cada um deles.

A idéia de *campo* como um local semelhante a um campo de força onde cada um procura conquistar novas e melhores posições, se enquadra com propriedade nos locais de trabalho do supervisor de ensino: diretoria de ensino e escolas. O trabalho da supervisão dá-se num campo minado onde existe um quadro de relações e de disputas que são conflitivas, mas passíveis de

desvelamento da ideologia subjacente e de superação dessa *violência simbólica, doce e dissimulada*, que é exercida com a cumplicidade de quem a recebe.

No conjunto, este trabalho, a despeito de ser modesto e limitado, leva-me a concluir que os Termos de Visita apresentaram desacertos, dos quais destaco a profundidade com que o supervisor poderia ter tratado os problemas constatados na escola, durante as visitas para orientação e acompanhamento. No entanto, esses desacertos são susceptíveis de correção. Em alguns Termos de Visita foi possível constatar o compromisso político do supervisor de ensino em subsidiar a equipe escolar, orientando a recuperação de alunos, o funcionamento da biblioteca, a organização e o desenvolvimento de Estágios Supervisionados e outros assuntos. Alguns dos Termos de Visita analisados demonstraram preocupação prioritária com aspectos burocráticos e consecução das políticas da Secretaria da Educação. Outros, permeando esse trabalho, atuaram propondo atividades mais diretamente voltadas para um trabalho escolar mais humanizado, tais como preocupação com o comportamento dos alunos, reforma do prédio para melhor atender a todos, proposta de trabalho coletivo (esta última em menor número). Dessa maneira, é a dimensão instituinte citada na página 44 deste trabalho, que nos permite detectar na ação pedagógica desenvolvida pelo supervisor de ensino, não só a apropriação do saber, mas também e sobretudo, a elaboração do saber pedagógico.

Se, por um lado, hoje o trabalho do supervisor de ensino é sujeito a críticas, por outro, é passível de transformação. Essa mudança será lenta, uma vez que os fatos e danos que ocorrem hoje são consequência dos fatos ocorridos ao longo da história.

Se os Termos de Visita apresentados aqui não mudam, devo dizer que mudei eu. Passei a pensar como H. Arendt: “[...] nossa busca de significado, é ao mesmo tempo estimulada e frustrada por nossa inabilidade para produzir significado”. (ARENDDT, 1993, p.45).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALVES, N. (Coord.) **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALVES, N. ; GARCIA, R.L. (Orgs.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 3. ed. São Paulo: Loyola. 1986.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na Avaliação Educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro; ano 7, n.24, p. 9-12, 1978.
- _____, Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.66-71, maio 1983.
- _____, A pesquisa no cotidiano escolar In: FAZENDA, I.(Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.37-45.
- APASE (Sindicato dos supervisores do magistério no Estado de São Paulo) SAS – **Subsídios à ação supervisora**. Comunicado SE de 30 de julho de 2002. SP. APASE, 2004, p. 23.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1993.
- ASTOLFI NETO, A. et al. In: **Jornal APASE**, São Paulo, ano 4, n.1, p.1, mar. 2005. Suplemento pedagógico.
- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo v.10, n.1, p. 5-9, jan./jun. 1984.
- _____, **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- _____, **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALDACCI, E. et al. What does it take to help the poor? **Revista F&D Finance & Development**. June. Washington, DC, v. 42, n. 2, p. 20-23, jun. 2005.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 1978.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____, Esboço de uma teoria da prática . In: ORTIZ, R.(Org.) **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____, A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs), **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p.40-64.

_____, **Dans ses propos sur le champ politique**. France: Presses Univ. de Lyon. 2000. p. 7. Tradução nossa.

_____, **Science de la science et réflexité**. Paris: Raisons d'agir, 2001. Tradução nossa.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Les Héritiers**. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964. Tradução nossa.

_____, **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL - Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL - Lei 4024 de 20 de dez. de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 20, n. 68. Dec. 1999. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330>. Acesso em 15 ago. 2005.

BUENO, M. S. S. Revisitar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da Supervisão de Ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: MACHADO, L.M. ; MAIA, G.Z.A.(Orgs). **Administração & supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 25-48.

CANÁRIO, R **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, jan. 1999, Aveiro. Actas... Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. p. 1 - 17.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M.(Orgs.) **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p.107-128.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. **Revista CEDES**, São Paulo, 1979. p. 24-40.

_____. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

CORRAGIO, J. L. **Las propuestas del Banco Mundial para la educación**: sentido oculto o problemas de concepción? São Paulo, 1995, p. 5. Tradução nossa.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNNINGHAM, W.F. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Globo, 1960.

CURY, C.R.J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Carlos Chagas, n. 81, mai. 1992.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.

DELORS, J. Educação e excelência: investir no talento. In: **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S.P: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERRIDA, J. **Mal d'Archive: une impression freudienne**. Paris: Galilée, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação** – introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional. 1959a.

_____, **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: MENESES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 127-136.

DORTIER, J. F. Les idées pures n'existent pas. **Sciences Humaines**. p.5, 2002. Auxerre Cedex: Numéro Spécial. Pierre Bourdieu.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores; 33).

ELIAS, N. **O processo civilizador**. uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar. 1990.

ENRIQUEZ, E. **A Organização em análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ESPECIALISTAS DO ENSINO EM QUESTÃO. **Cadernos do Cedes**, nº. 6, São Paulo, 1989.

ESTABLET, R. A Escola. **Tempo Brasileiro**; Rio de Janeiro, n.35, out./dez. 1973.

FARIA FILHO, L.M. de (Org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional** - 2. ed. Aum. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, F. Sociologia da educação como “Sociologia Especial” in PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional. 1987. p. 22 – 28.

FERREIRA, A B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed., 14. Impressão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

FESTER, A.C.R. **Antonio Candido, 80 anos de Humanização.** 01/05/1995. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/fester/candid80.htm>> . Acesso em 12 out. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: EDART, 1977.

FREUD, S. Mourning and melancholia (1917). In: **The standart edition of the complete psychological works of Sigmund Freud.** Vol.14. London: Hogarth Press, 1963, p.237-260.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____, **Psicanálise da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GARCIA, W. Legislação e inovação educacional no Brasil a partir de 1930. In: GARCIA, W. (Org.) **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1995.

HERRÁN, C. Reducing Poverty and Inequality In: **Brazil: economic and social study series.** Inter-American Development Bank. April 2005.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** Rio de Janeiro: L.T.C. 1986.

HUET, M. A. S. A Supervisão no sistema de ensino. In: BORGES, Abel S. et al.(Org.), **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE. 1993. p.151-164. (Série Idéias, 16).

HUTMACHER, W. Uma viragem no sentido da qualidade: As práticas escolares revisitadas. In NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 45 – 76.

MACHADO, L. M. (Coord.) **Administração e Supervisão Escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G.

As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed. 2002, p.137-156.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 47 – 58.

MATHEUS, A M. et al. **A supervisão no Estado de São Paulo**. São Paulo: Jornal da APASE, abr. 1999, p. 11.

MELLO, M.V. **O conceito de uma educação da cultura:** com referência ao esteticismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MICRO ROBERT. Dictionnaire de langue française. Paris: Parlatier, 1989.

MURAMOTO, H. M. S. **Supervisão de escola:** para quê te quero? São Paulo: Iglu, 1991.

_____, Alternativas para organização do trabalho de Supervisão. In: BORGES, Abel S. et al. (Org.) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 16) p.145-150.

_____, Ação/ reflexão/diálogo: o caminhar transformador. In: ALVES, M.L.; TOZZI,D.A. (Org.) **Escola:** espaço de construção da cidadania. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 24). p. 132-142.

_____, **Re-significando a supervisão na educação escolar pública**. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1999.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA,C.M.M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Cord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote. 2. ed. 1995. p.13-43.

POPOVIC, A. M. **ALFABETIZAÇÃO:** disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor, 1968.

_____. et al. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 7, p. 11, jun. 1973.

PRAVDA, J. **Técnicas cuantitativas de análisis de políticas**.II Curso Formación de Analistas de Políticas Educativas, Córdoba: REDUC/BID, 1995.

QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira In: MACHADO, L.M.(Coord); MAIA, G.Z.A.(Org.) **Administração & Supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 49-58.

RODRIGUES, N. Educação Básica: responsabilidade do Estado e da sociedade. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro; v. 20, n.101, p. 12-19, jul./ago.1991.

RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p.239-263.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**. SE/CENP, 1976, 8v. n.1. Lei Complementar nº 114 de 13/11/1974. Estatuto do Magistério. p.140 – 148.

_____, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**. SE/CENP, 1976, 8v. n. 4. Decreto 5586/1975, Atribuições dos cargos e funções do magistério. p. 1532-1534.

_____, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**. SE/CENP, 1977, 8v. n. 5. Decreto 7510/1976, Reorganiza a Secretaria da Educação. p. 1692-1764.

_____- Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**. SE/CENP, 1978, 6v. Lei Complementar 201/1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério. p. 43-63.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. LDB 9394 de 20 de dez. 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação**. RAMA, L.M.J. da S. São Paulo. SE/CENP, 2001. p. 67.

_____. Secretaria da Educação. Comunicado SE de 30 jul. 2002. Perfil do profissional. In: SAS – **Subsídios à ação supervisora**. São Paulo; APASE. 2004. p. 23.

SEVERINO, A J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1980.

SEVERINO, A.J. Educação, produção do conhecimento, e função social da escola. In: **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 24). p. 59-66.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação**, São Paulo; v.27, n.107, p. 85-91, abr./ jun. 1998.

SEVERINO, A. J. A Escola de 1º Grau: organização e funcionamento. In: TOZZI, D.A. et al (Org.) **A Didática e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE, 1991. (Série Idéias, 11).

SILVA, C.S.B. da; MACHADO L. M. (Orgs.) **Nova L.D.B.:** trajetória para cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p. 137-166.

SILVA, N.S.F.C da. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. 5.ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SILVA JÚNIOR, C.A.S. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

_____, **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo:Cortez, 1990.

_____, Supervisão, currículo e avaliação In: FERREIRA, N. S. C.(Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ ; RANGEL, M. (Orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, M. L. A. Indisciplina Escolar: da cultura do narcisismo ao discurso dominante do fracasso da escola. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v.30, n. 2, p.150-158, dez. 2004.

TEIXEIRA, A. Educação como reconstrução da experiência. In DEWEY, J. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 p. 1-30.

_____, A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1987. p. 388-413.

TOBO, M.C.P. Dia do supervisor de ensino. **Jornal APASE**, São Paulo; ano 14, n. 121, dez.. 2003, p. 2.

TROGER, V. Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée. In: **Sciences Humaines**. L'oeuvre de Pierre Bourdieu. Numéro Spécial,. Auxerre Cedex: 2002, p. 16-23. Tradução nossa.

ZUNG, A.Z.K. **A formação de recursos humanos de nível intermediário no contexto do modelo político e econômico brasileiro**. 1979. Dissertação de Mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre. RS.

TERMOS DE VISITA

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins

Período: Tarde

Data: 05/03/1999

Atendimento: Profa. S.N.S.L. – Vice-diretora

Acompanhada da Profa. L.F.N., comparecemos nesta data à esta UE tratando dos seguintes assuntos:

1. Verificação, nos termos da Deliberação CE 11/96, dos casos de alunos classificados na mesma série, ocorridos no ano letivo de 1998. Foram analisadas as situações dos alunos abaixo relacionados: I. Ensino Fundamental – 7ª série “A” – A.C.Q. – registrou 33% de ausência do total das horas dadas de aula e aproveitamento insuficiente;

7ª série “C” – T.Z.P. - registrou ausência de 37% das horas ministradas e aproveitamento insuficiente; G.S.M. – ausência em 68,7% das aulas ministradas e aproveitamento insuficiente;

8ª série “B” – E.S.C. – apresentou resultado insatisfatório em 05 componentes curriculares, sendo caso de retenção parcial;

8ª série “E” – M.M.S. – registrou 36% de ausência do total de aulas ministradas no ano.

II. Ensino Médio – Analisamos a situação de: 3ª série “B” – M.A.S.O., que não frequentou o 2º semestre do curso flexibilizado, ficando retido;

3ª série “F” – L.A.R.S. – não freqüente no 2º semestre do curso flexibilizado.

Vale registrar que em todos esses casos a escola efetuou procedimento correto, de acordo com as orientações legais vigentes.

No ano de 98, esta Unidade apresentou:

- no Ensino Fundamental, 97% de promoção e 0,5% de retenção e 2,4% de evasão, que indica bons resultados;

- no Ensino Médio, foram 89% de promoção, 0,3% de retenção e 9,5% de evasão, sendo que a evasão é mais acentuada nas 2^{as} e 1^{as} séries no noturno e mereceriam atenção.

2 - Solicitamos o encaminhamento à 2ª DEISO de: 3 vias do Calendário Escolar 99; 3 vias dos Quadros curriculares ainda não enviados e o Horário Administrativo;

3 - Salientamos que a jornada diária dos professores e alunos deve estar de acordo com as instruções da Instrução Conjunta CENP – COESP – CEI DOE 13/02/98 – pág. 14 e Res. SE 49/98 – DOE 04/03/98;

4 – Visitamos as dependências escolares, que apresentaram-se pintadas, limpas e adequadas ao trabalho educativo. A totalidade das classes do andar térreo apresentam aulas normais, com bom índice de freqüência do alunado.

5 – Observamos detalhadamente o trabalho da Biblioteca Escolar. O belíssimo e atual acervo e as dependências existentes devem receber melhor divulgação e aproveitamento, para sua merecida valorização. Sugerimos à direção que as duas professoras responsáveis possam ter horários que atendam aos alunos dos três períodos, possibilitando agilizar a utilização desse rico ambiente de aprendizagem, uma vez que, pelos dados registrados de 1998, constatamos: dos 205 alunos matriculados, 3,2% deles, ou seja, 65 alunos, retiraram livros, um índice aquém do esperado, tratando-se de um local cujo objetivo de funcionamento é estimular e formar leitores. Os horários de funcionamento e cartazes expostos deverão estar visíveis aos usuários e atualizados, bem como deverão ser encaminhados à 2ª DE através do Plano de

Gestão/98. Projetos também poderão ser propostos pelas responsáveis para melhor utilização da Biblioteca. Solicitamos dar ciência deste termo à secretária e responsáveis da Biblioteca, além da direção. Sorocaba, 05 de março 1999. Assinado por duas supervisoras de ensino. Tomaram ciência quatro pessoas da escola

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins

Data: 07/10/1999 Período: das 14 às 20 h.

Atendimento:

Ao visitar a supracitada Unidade Escolar fui recebido pelas senhoras Vice-Diretoras, Prof^{as} S.N.S L. e M.R.A. Acompanhado das Vice-Diretoras, alternadamente, visitei as diversas classes do período da tarde, quando pude conversar com alunos e professores, sobre o tema Conhecimento e Cidadania- uma experiência de crescimento contínuo. Importante registrar o nível de aceitação dos professores pelos alunos. Pude também nesta oportunidade conhecer alguns projetos em desenvolvimento como por exemplo o da Roda d'água . Por algum tempo, acompanhei as atividades da Secretaria da Escola. Solicito dos Professores, mais agilidade na entrega dos Conceitos Bimestrais. Observando o livro do Ponto Docente, verifico que alguns professores têm muitas faltas. É um Direito do Professor faltar, somente recomendo da Direção, trabalhar a postura pedagógica destes professores, colaborando mais, e, se possível avisar à Direção das possíveis faltas. Reconheço o esforço da Direção em administrar a Escola com muito bom senso, apesar das dificuldades inerentes, a “dança” pedagógica ainda está dentro do Ritmo. O Supervisor está acompanhando esta dança. Pude me reunir com as duas Vice-Diretoras juntamente com a aluna E.S.L., que mereceu da Escola, da Direção e do Senhor Supervisor, uma atenção especial visto o nível de agressividade espontânea, produzida pela citada aluna. Fiz ver a E. que todos estão colaborando para a sua conscientização, de postura como aluna, mesmo a tanto problemas familiares, a Direção da Escola e os Professores a têm ajudado a superar esta situação. Espero que a E. corresponda. Estive na Biblioteca, conversando com a responsável, Prof^a W.O.C.. Percebi op seu interesse em mantê-la em ordem. Conheci as fichas de controle, e a sistemática da organização da Hemeroteca. Há muito material para ser utilizado. Recomendo à Prof^a W. estar preparando colaboradoras para que a Biblioteca não tenha interrupção de atividades, e que o período noturno esteja à disposição dos alunos. Recomendo à Direção estudar com carinho esta possibilidade. Que as Professoras Coordenadoras estejam a testa do suporte da Biblioteca. Um pouco de azeite faz o vigor da engrenagem. Experimente e verá. Quanto ao Registro dos Resultados de Avaliação nas Papeletas e Diários de Classe, achei importante padronizar: alunos que foram transferidos ou cancelaram, por escrito, a matrícula, com traços; alunos que não estão freqüentando há tempo, registrar Não avaliado e o nº de faltas; procurando saber o motivo das faltas, quando possível. Recomendo à Direção manter sempre em funcionamento a Secretaria da Escola no período noturno, ou, pelo menos, o maior nº de dias da semana. Pude conhecer o Termo de Responsabilidade utilizado, quando os alunos do Curso Noturno pedem para sair mais cedo. A Direção está procurando conscientizar para evitar esta prática. Recomendo à Direção, manter na Escola um Livro que se destinará ao Registro das Sugestões de pais e de alunos, bem como para o Registro das Reclamações. Isto se tornará um importante referencial administrativo-pedagógico. O Supervisor estará apoiando toda iniciativa que tenha por objetivo trabalhar os alunos com maior dificuldade de comportamento e de relacionamento. Na próxima visita estarei visitando os registros financeiros da Escola, bem como os Diários de Classe. Contra os bons propósitos. Não há força que resista. O

Supervisor solicita da Direção estar estudando a legalidade do Bar próximo à escola, que se constitui num risco desnecessário. Tive a oportunidade de palestrar com todos os membros da Direção desta escola, foi proveitoso com “ganchos” pedagógicos para futuras ações em prol do processo educacional desta escola. A todos desejo sucesso. Haja o que houver, ainda sucesso, pois vale a pena, destacando que esta escola foi vencedora com a Melhor Canção de

todo o Projeto desenvolvido pela N.E.T. Parabéns. Que os Termos de Visita a partir do Dia 06/09/99, sejam lidos para os Professores, uma preparação para uma Supervisão mais observadora. M.V.C.N. RG.X.XXX.XXX. Supervisor de Ensino. Diretoria de Ensino de Sorocaba.

Assinado por um supervisor de ensino.

Tomaram ciência quatro profissionais da escola –assinaturas não identificáveis.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Prof. Joaquim Izidoro Marins

Período: Tarde

Data: 12/07/2000

Recepção: Vice-diretora - Profa. L.

Registro que a escola está no período de reposição de aulas, abrangendo os períodos da manhã, tarde e noite. A frequência da manhã e tarde está sendo razoável. À noite, tem sido mais baixa a frequência. Visitei as classes, acompanhando as atividades. Pude folhear o Livro do Ponto, contendo os dados necessários. Pude também folhear alguns diários de classe. Solicito da direção e da coordenação uniformizar o preenchimento dos casos de alunos que não foram avaliados por não terem comparecido ou não entregou trabalhos.

Não deixar de registrar número de faltas dos alunos. Conversei com a profa. coordenadora sobre questões de disciplina e o trabalhar a indisciplina com apoio dos pais. Registro que está sendo feito um trabalho especial de orientação para um grupo de alunos com o apoio do Conselho de Escola. Conversei com a vice-diretora e a profa. coordenadora sobre as alterações do Regimento Escolar e, vimos que com os recentes episódios, urge incrementar as alterações para que haja um amparo legal. Registro que a análise pelo Conselho de Escola das alterações regimentais, ficou para outra ocasião. Solicito da direção a apresentação dos balancetes da APM, referentes ao primeiro e ao segundo trimestre. Em relação ao Plano de Gestão, proponho montar uma pasta com plástico, com o nome do Plano de Gestão – Anexos, ou Em Continuidade, colocando a documentação referente ao ano 2000: Calendário, Escala de Férias; Horário Administrativo; Projetos deste Ano; Nomes dos Professores; Horário das Aulas; Nomes dos Componentes do Conselho de Escola e da APM. Solicito colocar na entrada da escola, depois de acertado, o quadro das aulas para reposição.

Assinado por um supervisor de ensino e pela vice-diretora da escola

Termo de Visita

Estabelecimento:EE.Prof. Joaquim Izidoro Marins

Data: 04/08/2000

Horário: 19hs às 23hs.

Recepção: Diretora de Escola Substituta Profª M.R.A e a Vice-Diretora, Profª L.P.A.

Registro que por Ato de Remoção, Portaria publicada em 25/06/00, veio ocupar o cargo de Diretor de Escola, a Profª O.M.S., que no momento se encontra como Supervisora de Ensino Designada, na Diretoria de Ensino de Sorocaba. Seja bem vinda e que haja sucesso na sua vida profissional. Em decorrência da remoção, foi cessada, a partir de 01/08/00, a designação do Prof. M.A.G.C., pela Resolução 54/95, como Diretor de Escola, assumindo o seu cargo de Professor, PEB II, de Matemática. Observei nesta noite, as melhorias feitas e que estão planejadas na entrada da Escola, visando o fluxo de alunos e da comunidade. Conversei com a Direção da Escola e com a Profª Coordenadora sobre Projetos que visem a melhor frequência dos alunos às sextas-feiras. Estão sendo estudadas as causas e as ações Pedagógicas. A Profª S., da Coordenação Pedagógica, mostrou ao Supervisor de Ensino o Projeto TV Escola, já elaborado, calcado no tema “Prevenção também se Ensina. Pudemos dialogar sobre o Projeto, e sobre a necessidade do seu desenvolvimento, na sequência: objetivos; Temas e Sub-temas; Metodologia; Avaliação; Recursos Humanos e Materiais, tendo sempre o apoio da Oficina Pedagógica, da Diretoria de Ensino de Sorocaba. Foi também elaborada uma Ficha para o Registro de Atuação do Professor Eventual contendo: data; nome do eventual; nome do Professor Substituído; Disciplina; alunos faltosos; Conteúdo desenvolvido. Cada ficha terá registro de até 05 aulas e ficará no controle do Professor Coordenador numa pasta especial. Assim será possível acompanhar a atuação do Eventual no sentido pedagógico, relacionando-o com o Professor Titular. Solicito não deixar no Livro do Ponto anotações à lápis. Solicito retirar do Livro de Ocorrências Disciplinares a expressão Livro de Advertência, registrando o fato, os envolvidos, assinatura do responsável e a medida disciplinar. Solicito urgentemente orientar as Professoras quanto às aulas duplas e a aplicação de Prova, devendo numa aula fixar o conteúdo e em outra aplicar a prova. Também trabalhar a permanência na prova, mínimo 30 minutos, para que haja organização e o bom aproveitamento da prova-auto estima. Professores, deverão avisar a Direção quanto as suas possíveis faltas e nunca, nunca avisar os alunos. Preciso saber se existe algum professor ditando conteúdo ou estimulando faltar às sextas-feiras. Orientar aos alunos quanto ao Uniforme e as justificativas das faltas, por escrito. Fazer modelo impresso. A Direção e a Coordenação sugerem aparelhar o pátio com mesas para a merenda e bancos para os alunos. Muito importante juntamente com a Direção e a Coordenação, o Supervisor pode fazer a última revisão das alterações que serão introduzidas no Regimento Escolar. Esta revisão foi feita artigo por artigo, tendo o cuidado com o teor, a sequência e a língua portuguesa. Todos concordaram que as alterações irão ajudar muito na legalidade das ações administrativas e pedagógicas da escola, como um todo escolar. A reunião do Conselho de escola destinada a apreciar as alterações regimentais, será no dia 11/08/00. Ainda digo à Direção e à Coordenação: Incomodar para Renovar. M.V.C.N. RG X.XXX.XXX. Supervisor de Ensino. Diretoria de Ensino de Sorocaba. Lavrado por mim .

Assinado pelo Supervisor de Ensino.

Dado ciência por um(a) profissional da escola não identificável.

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. Prof. Joaquim Izidoro Marins.

Data: 08/02/2001

Horário: 13hs às 18hs

Recepção: Vice Diretora, Prof^a M.

Pude acompanhar a movimentação dos alunos na entrada da escola e o cuidado da Direção e dos Inspetores de alunos para que tudo acontecesse normalmente. Conversei com os pais presentes à entrada e todos apoiando as novas medidas para melhorar o ambiente escolar. O Supervisor é conhecedor de que as medidas são fruto de acontecimentos negativos do ano passado. Solicito, portanto, que a disciplina no sentido formativo seja bem trabalhada pelos professores, se assim não for, a escola perde a sua razão de existir. Solicito, também que na medida do possível, haja alguém da Direção presente durante a saída e a entrada dos alunos, este fato é muito importante para os pais e os alunos. Conversei com a senhora Secretária da Escola sobre a documentação da Secretaria e o seu registro. Neste sentido, solicito da Direção, estudar a viabilidade da implantação da Ficha Individual para o registro mais completo dos conceitos e das faltas, abrangendo mais anos. Conversei com o Senhor C., construtor, sobre as reformas mais urgentes no prédio da escola e mesmo em meio às dificuldades o Sr. C. tem feito o melhor para que os problemas mais graves sejam resolvidos, como a da Caixa d'Água. Agradecemos a sua visão de profissional e de cidadão. A quadra está sendo coberta, cuja estrutura metálica já é visível. Muito importante para a disciplina foi o fato de que os professores chegam às salas de aula, antes dos alunos, evitando assim costumeiros problemas. Alguns alunos reclamam da proibição do uso do boné, e da bermuda, bem como do fechamento do pátio durante as aulas, contudo sabemos dos abusos e do problema das faltas, por isso o Supervisor apoia as medidas, se forem bem trabalhadas dentro do Regimento Escolar. Incomodar para melhorar eis a questão. M.V.C.N. RG X.XXX.XXX. Supervisor de Ensino. Diretoria de Ensino de Sorocaba.

Assinado pelo Supervisor de Ensino.

Dado ciência por um (a) profissional da UE não identificável.

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. Prof. Joaquim Izidoro Marins

Data: 17/05/2001 Período: manhã e tarde.

Recepção: Diretor de Escola- Prof. W.G. e Prof^a L., Vice Diretora.

No primeiro momento pude conversar com o Sr. Diretor sobre as diferentes atividades que a escola está realizando e as programações futuras. Dobre o Campeonato proposto com o nome de Edu-Truco, para o próximo dia 02/06/2001, envolvendo pais, alunos e comunidade com o objetivo de integrar, bem como de proporcionar fundos para a APM, solicito que a Direção, em ofício, trace todos os detalhes deste evento, enviando-o à Diretoria de Ensino de Sorocaba, para a análise do ponto de vista pedagógico. Comuniquei à Direção que para melhor visualizar a ação supervisora, atente para o Roteiro de Documentos e ações solicitadas em lembrete do Supervisor como: Registro do Livro de Conselho de Classe, Diários de Classe para o Registro das Atividades do Professor Eventual; o Plano de Gestão; Planos de Ensino; Diários de Classe; Balancete da APM.; Livro de Ata do Conselho de escola e da APM. Pude acompanhar junto à Secretaria da Escola, o trabalho de verificação e confrontação de dados sobre os alunos em relação à matrícula, envolvendo prontuários, Lista Piloto e Registros Informatizados da PRODESP. Acompanhei as atividades da Secretaria, e registro com destaque o empenho de todos na organização, registros, arquivo, relacionamento e atendimento de nível. Que esta seja a tônica para a dignificação da educação frente a este mundo “podre”, em atitudes e de falta de ética. Parabéns. Pude conversar brevemente, com diferentes professores, havendo cordialidade e dedicação na ótica do Supervisor. Que assim seja. “Um sorriso sincero, mudará o mundo ao seu redor.” A Quadra Coberta está sendo bem utilizada por todos. Segundo o Sr. C., responsável pelos diferentes reparos físicos no prédio da escola, os filtros e o encanamento da Caixa d’água está em ordem. A Prof^a R., Professora Coordenadora forneceu ao Supervisor o Quadro referente às atividades do HTPC,

2ª feira- 12 às 13 horas – 22 professores;

4ª feira- 18 às 19 horas – 35 professores;

5ª feira- 12 às 13 horas- 18 professores;

6ª feira- 18 às 19 horas- 20 professores.

Estarei acompanhando de perto estes dados, bem como os registros do Livro HTPC, o qual pude folhear. Na próxima visita estarei confrontando dados e frequência. Este Supervisor dará todo apoio às ações das Professoras Coordenadoras no processo de trabalho Pedagógico, por isso, solicito na medida do possível fazer valer sempre este “olhar” pedagógico, de bom senso e de perspicácia quer com os alunos, Direção e Professores, não temendo ações inovadoras, pois quem inova terá vida longa... Por exemplo: registros de indisciplinas, ou de defasagem de aprendizagem, são desafios a serem superados. Desejo a ambos, sucesso! Foi muito adequado o fornecimento dos Diários de Classe aos Professores Eventuais. Solicito da Direção e da Coordenação, urgentemente, orientar para que estes professores façam os registros corretamente como: registrar o seu nome no rodapé; o dia da aula na coluna da chamada; a presença e as faltas dos alunos; registrar na coluna de conteúdo, o nome do professor substituído, a data e o que foi trabalhado. O Supervisor analisou os Diários de Classe do Período da Manhã, e da tarde e faço agora observações de caráter geral, sendo que casos específicos o Supervisor estará comunicando com a Direção e a Coordenação: **1ª observação**, Não existe Média de Conceito, mas sim um Conceito Específico de Bimestre, o qual emite o Parecer do Professor demonstrando **se houve avanço ou não**, pois Conceito pela

própria palavra é a idéia que se faz de alguém; **2ª Observação**; os registros que fizemos na Escola, devem ser claros, para evitar dupla interpretação, por isso NUNCA MAIS COLOCAR Conceitos acrescidos do sinal + ou -, isto é dúbio, passivo de recurso, por isso não colocar nunca, 0+, 0-, E+, sendo que no final do Diário o professor poderá fazer as suas anotações especiais, contudo no Bimestre deverá ser muito objetivo; **3ª observação**: não deixar de registrar o Conteúdo desenvolvido; **4ª observação**: Não deixar nas colunas das avaliações espaços em branco, a não ser que houve registro de Avaliações Específicas, mesmo assim repetir o conceito que o aluno obteve, e, no caso de transferência, de remanejamento para outra classe, cancelamento ou exclusão, passar um segmento de reta, pois ninguém tem maior autoridade para avaliar um aluno, a não ser o professor; **5ª observação**: Ficar sempre atento a movimentação da lista de chamada em relação à Lista Piloto; **6ª observação**: Não deixar no Diário observações a lápis, talvez anotações momentâneas que deverão serem apagadas; **7ª observação**: o índice de Conceitos Insatisfatórios em Matemática, com o Prof. S., é muito alto, solicito trabalhar o Professor no, sentido de que o mesmo está também sendo avaliado, portanto mudar metodologia, instrumento de avaliação, absorvendo a idéia de avaliação, conceito, recuperação contínua, fixação de conteúdo, avanços no processo de aprendizagem; **8ª observação**: Há ainda confusão entre recuperação paralela, pois uma é a todo instante de maneira diversificada, outra em outro período, numa época determinada; **9ª observação**: Não existe semana de recuperação dentro do Bimestre, contudo o professor deverá estar fornecendo novos instrumentos no sentido do aluno estar avançando na aprendizagem; **10ª observação**: Nas colunas referentes aos instrumentos de avaliação, colocar o instrumento e não o conteúdo, pois o conteúdo está explicitado nas avaliações, e nos registros diários; **11ª observação**: Onde estão os Temas Transversais? Por que não trabalhá-los? É um desafio a nossa capacidade de educarmos, por favor professores, não percam esta oportunidade. Demais recomendações serão feitas especificamente. A humildade é o caminho do bem, é o caminho do céu! M.V.C.N. RG X.XXX.XXX. Supervisor de Ensino. Diretoria de Ensino de Sorocaba.

Assinatura do Supervisor de Ensino
Ciência de um profissional da escola não identificável.

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. Prof. Joaquim Izidoro Marins

Data: 25/04/2003 Período: 19hs às 23hs

Recepção: Diretor da escola- prof. W.

Encontrei a escola em plena atividade. Visitei as novas instalações da Biblioteca, pude conversar com o Sr. L., que fica responsável, no período noturno. A maioria dos livros já está cadastrada no micro. Parabéns aos operadores da Biblioteca. A sala de Informática está sendo preparada para o uso mais intensivo dos professores. Pude conversar com os alunos que faziam pesquisa na Internet, com grande interesse. Há um aluno como monitor voluntário, D., parabéns pelo seu desempenho à causa da educação. Pude visitar e acompanhar os trabalhos da Secretaria da Escola, estando o serviço a contento. Solicito da Senhora secretária R., retirar do GDAE, o nº de alunos do Ensino Fundamental, concluintes 2001, e que devem documentos. Ter o cuidado de manter, seguro, a lista dos mesmos para futura inclusão. Pude conversar com alunos e professores. Há uma campanha feita pela Direção contra as pichações nas paredes. Registro que há uma dificuldade quanto ao número de funcionários no atendimento à limpeza e no cuidar dos alunos. Pude conversar com a Profª M., Vice-Diretora, sobre o atendimento aos pais, orientação aos alunos, e sobre a movimentação financeira da APM. Há uma campanha mais intensidade para a contribuição com a APM da escola. Conversei com os alunos na hora do recreio, os quais se mostram interessados em conversar e em expor as suas idéias e opiniões. A Direção também se faz presente em meio aos alunos, sendo esta prática, muito importante. Com o Senhor Diretor, pude analisar, e tecer idéias sobre como melhor aproveitar o prédio das salas de aula, e o prédio administrativo, de maneira mais racional, evitando assim, “furos” para problemas de fluxo, banheiros, desgastes com indisciplina. Estas melhorias poderão ser sugeridas para uma futura reforma, conjugando, administração e o pedagógico, tanto para alunos, professores e funcionários. Estarei vistando Diários de Classe, Planos de Ensino, Livro do HTPC. Projetos, Plano de Gestão. “A organização racional gera a solução”. M.V.C.N. RG X.XXX.XXX, Supervisor de Ensino. Diretoria de Ensino de Sorocaba.

Assinado pelo Supervisor de Ensino

Tomou ciência o Diretor da Escola.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. “Dr. Arthur Cyrillo Freire”

Período: Tarde

Data: 23/06/1999

Em companhia da Profa. N.R.B.S., visitamos esta UE, pela primeira vez, após reorganização das Delegacias de Ensino.

Fomos recebidos pela Diretora da Escola, profa. M.N.M.. Através da Profa. Coordenadora Pedagógica da Escola tomamos conhecimentos dos projetos que a escola está desenvolvendo, em especial os de Arte, Teatro, Dança e Música, a “Oficina de Clássicos”.

A partir deste bimestre a escola estará desenvolvendo o projeto sobre a manutenção da escola, visando a preservação do prédio e os aspectos da limpeza, higiene, reciclagem de materiais que lhes são inerentes.

Visitamos a sala ambiente de Geografia e de Português e pudemos constatar o excelente trabalho desenvolvido pelas professoras, através das produções de seus alunos.

Numa das classes, juntamente com a profa. N., fizemos uma preleção rápida sobre a Progressão Continuada, dados o interesse dos alunos pela reclassificação.

Para finalizar a visita, assistimos ao ensaio de duas peças teatrais encenadas pelos alunos e que fazem parte do Projeto supracitado. Ficamos emocionados com a desenvoltura e a excelente performance dos jovens atores.

Assinado por dois supervisores de ensino

Termo de Visita

Estabelecimento: “E.E. Dr. Arthur Cyrillo Freire”

Data: 23/03/00 Horário : 18:30 às 22:30hs

Atendimento: Profª M.N.M.- Diretora Substª da Escola.

Assuntos tratados:

1. Resolução SE. Nº 49 que estabelece as normas referentes à organização escolar.
2. Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI de 13/2/98 sobre o mesmo assunto.
3. Calendário escolar do ano 2000 – devolvido para retificações.
4. CEFAM: Orientações sobre horário da escola, quadro horário do pessoal administrativo e demais assuntos relacionados ao funcionamento daquele Projeto da Secretaria da Educação.
5. Projeto SARESP: orientações sobre o projeto a ser desenvolvido em todas as U Es, da Diretoria de Ensino de Sorocaba visando as disciplinas pertinentes ao SARESP.

Observação: A escola se apresenta em ordem, em funcionamento normal e foi realizado, nesta data, reunião com os membros da APM com o objetivo de prestação de contas.

Sorocaba, 23/03/2000.

Assinado por dois supervisores de ensino.

Tomou ciência a diretora da escola substituta.

Termo de Visita

Estabelecimento: “E.E. Dr. Arthur Cyrillo Freire”

Data: 22/10/02 Período: Noturno

Atendimento: Profª R.F.B.K., Vice-Diretora Substituta

Assuntos tratados:

1. Instalação do Ensino de Jovens e Adultos (5ª a 8ª séries) no período noturno: já se encontram protocolados na Diretoria de Ensino os documentos para homologação da Dirigente Regional de Ensino.
2. Resolução SE 107 de 25/06/2002 que institui o GDAE: Gestão Dinâmica de Administração Escolar e Sistema de Informações da Educação: os cursos mantidos pela U E já estão devidamente cadastrados no sistema para que a Secretaria da Escola providencie as correções e confirme os concluintes do anos de 2001, conforme orientações recebidas da equipe da Diretoria de Ensino.
3. Projeto Reforço / Recuperação: a escola está desenvolvendo o projeto com quatro turmas de Português e cinco turmas de Matemática.
4. Entregue na Diretoria de Ensino – Projetos sobre Ensino Médio visando o Encontro de Educadores a se realizar em nov/2002 com participação de uma escola escolhida pela Comissão de Sup. Ensino responsável pelo evento.

Assinado por dois supervisores de ensino.

Tomou ciência a vice-diretora.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Antonio Miguel Pereira Junior

Data: 21/06/1999

Período: Noturno

Em visita a esta UE fui recebida pela diretora, profa. A.M.P.T.

Conversei com a vice-diretora I.M. sobre as atividades dos alunos do período.

Algumas classes participavam do seminário sobre meio ambiente.

Solicitei do prof. Coordenador do período noturno, informações sobre o rendimento escolar dos alunos.

Combinamos nos reunir pelo menos uma vez por mês, com os alunos representantes de classe, para motivá-los a participar mais do processo de auto-avaliação.

Realizamos também uma análise do processo de avaliação dos alunos, sob a ótica dos professores e da coordenação e pretendemos verificar como foi o processo na perspectiva dos alunos.

Sorocaba, 21 de junho de 1999.

Assinado por uma supervisora de ensino

Visto por dois profissionais

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Antonio Miguel Pereira Junior

Data: 29/10/1999

Período: Tarde

Recebida por profa. A. M. P.T.

Estive em visita nesta UE no sai de hoje, com o objetivo de tratar dos seguintes assuntos:

1. SAE / MEC – a escola cumpriu o prazo estabelecido em cronograma.
2. Comunicado 3/99: Visita da Assistência técnica do DRHU nas escolas. Solicitamos à sra. S., secretária da UE bastante atenção quanto à situação funcional e pagamento de funcionários e servidores. Alertamos quanto à importância do livro ponto ser assinado diariamente por todos.
3. Cessão de prédios. A escola deverá seguir orientação contida na lei 10.309 de 6.05.99 (DOE de 7.05.99).
4. Compensação de ausências: a direção informou que os alunos já estão compensando ausências.
5. Projeto de reforço e recuperação: de acordo com a Sra. I., coordenadora do período diurno, a maioria dos alunos está comparecendo às aulas desse projeto.
6. Reposição de aulas do noturno: a escola não precisa repor aulas por apresentar um bom número de professores eventuais.
7. Visita às dependências da escola: as classes estavam todas decoradas para a festa do Halloween a ser realizada hoje a noite. Observamos a integração de professores e alunos bastante envolvidos na decoração da escola, dando cada um o melhor de si para o sucesso da festa.

Parabenizamos a direção da UE, a coordenação e toda equipe escolar pela dedicação e pelo excelente trabalho.

Sorocaba, 29 de outubro de 1999.

Assinado por uma supervisora de ensino
Visto por um profissional não identificável

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. Antonio Miguel Pereira Júnior.”

Data: 19/07/2000

Período: manhã

Recebidos pela Profª - A.M.P.T.- Diretora da Unidade Escolar.

Em visita à U.E., juntamente com a Supervisora M.J.M., acompanhamos e verificamos as atividades de reposição de aulas/dias letivos, onde observamos que transcorrem de acordo com o Plano elaborado pelo Conselho de Escola, devidamente homologado pela Diretoria de Ensino, nos termos da Resolução SE 61/2000.

Comprovamos o atendimento da solicitação indicada no Ofício Circular nº 111/2000, expedido pela DE de Sorocaba.

A U.E. afixou em local acessível as informações referentes à necessidade de reposição, contendo horário, disciplinas e datas, para conhecimento dos pais e alunos.

Os pais dos alunos tomaram ciência do Plano de Reposição através da Reunião de Pais e Mestres.

Os alunos estão frequentando regularmente as aulas de reposição.

As demais atividades transcorriam normalmente.

Sorocaba, 19 de julho de 2000.

Assinado pelos dois Supervisores de Ensino

Visto da Diretora da Escola.

Termo de Visita

Estabelecimento: “E.E. Prof. Antonio Miguel Pereira Junior”

Data: 27/04/01 Período: Noite

Recebido por: Profª S.M.R.I.C. e Profa. I.M.M.A - Coordenadora

Assuntos tratados:

1. Projeto de Reforço e Recuperação – os projetos de reforço deverão ser encaminhados à DE para análise e homologações, segundo a Res. SE no. 34, de 07 de abril de 2000 e Res. SE 25 de 03/04/2001 que altera a redação do parágrafo 1º do artigo 2º da SER no. 34 de 07/04/2000.
2. A Sra. Coordenadora nos informou que foram formadas sete turmas de reforço, sendo duas turmas do E.B. e cinco turmas do E.F.
3. Calendário escolar – a escola deverá enviar ofício à DE, informando as alterações necessárias em virtude do falecimento do Sr. Governador Mário Covas Júnior, visando assegurar os 200 dias letivos.
4. Faxinão – Solicitamos a secretária da escola bastante atenção quanto ao projeto Faxinão. Neste projeto, a escola deverá verificar e corrigir se necessário, os dados dos alunos na PRODESP até dia 25/05/2001.
5. Dia da Família na Escola. Segundo a Direção, no dia 24/04/2001, dedicado a família na escola, os pais compareceram em grande número, onde entraram em contacto com os problemas da U E e propuseram sugestões para melhoria da qualidade de ensino. Foram recebidos com muito carinho por toda equipe escolar. Os pais elogiaram o aspecto físico da escola, pintada recentemente, e também se mostraram satisfeitos com a atuação da Direção e professores.
6. Prova de Professor Coordenador a ser realizada na EE Antonio Padilha, amanhã, dia 28 de abril, às 8:30 horas. Comunicar aos professores interessados.

Assuntos gerais da U E.

Sorocaba, 27 de abril de 2001.

Assinado por quatro supervisores de ensino.

Tomou ciência a professora S.M.R.I.C.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Antonio Miguel Pereira Junior

Data: 26/06/2001

Período: Tarde

Recebido por profa. F.A. C. – diretora da UE

Assuntos Tratados

1. Resolução S.E. 61/2000 que dispõe sobre reposição de dias letivos e horas de aula estabelecidos – a UE não tem dias/aulas a repor, de acordo com a direção.
2. Projeto de recuperação/reforço – 2º semestre. A direção e coordenação deverão se organizar junto aos professores de forma que o projeto tenha início em 1º de agosto. A D.E. enviará às UEs orientações para inscrição e seleção de professores interessados em ministrar aulas do projeto.
3. Comunicado SENP, a respeito do lançamento do programa de aquisição de livros do ensino médio que será transmitido ao vivo, hoje, pela TV Cultura.

Assuntos gerais da UE.

Sorocaba, 26 de junho de 2001.

Assinado por uma supervisora de ensino

Visto por um profissional não identificável

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. “Antonio M. P. Junior”

Data: 20/11/2001

Período: noturno

Recebida por: Profª F. A.C.- Diretora da U.E.

Estive em visita nesta U.E., para dialogar com os professores de História e Geografia, a respeito das alterações necessárias na matriz curricular do E.F. diurno, para adequá-la aos anexos da Res. SE 04/98 e Res. SE 09/98.

Nada mais havendo a tratar, dei por encerrada a visita.

Sorocaba, 20 de novembro de 2001.

Assinada pela Supervisora de Ensino

Visto da Diretora da U.E.

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. “Antonio Miguel Pereira Jr.
Data: 06/10/2003 Período: noturno

Na data acima visitei a Escola rotineiramente, quando fui recebido pela Sra Diretora^a Véspera da participação da Escola em um programa da TV Cultura e encerravam os preparativos para o evento do qual tomei conhecimento em detalhes. Acompanhado pelo Prof. T., visitei as dependências da Escola que se encontravam em reformas e com a Sra. Diretora explicando como pretende os novos ambientes.

Sem mais a tratar dei por encerrada a visita despedindo-me de todos.

Sorocaba, 06 de outubro de 2003.

Assinado pelo Supervisor de Ensino

Visto de um profissional da U.E. não identificável.

Termo de Visita

Estabelecimento: EE. “Antonio Miguel Pereira Jr.”.
Data: 20/10/2003 Período: noturno

Nesta data visitei a Escola onde fui recebido pela Sra. Diretora A. digo a Vice Diretora G. e a Coordenadora I. com quem estivemos na sala dos professores em reformas e na secretaria. Conversamos sobre questões pedagógicas e administrativas e também sobre histórico escolar e o Projeto de Recuperação e Reforço.

Sem mais a tratar despedi-me de todos dando por encerrada a visita.

Sorocaba, 20 de outubro de 2003.

Assinado pelo Supervisor de Ensino

Visto da Vice Diretora.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Prof. Octavio Novaes de Carvalho

Data: 04/09/2003

Atendimento: M.R.

Em companhia dos profs. I.C.M., supervisor de ensino, M.H.G.B., assistente técnico e L.T.M.D.C, responsável pelo setor de planejamento da Diretoria de Ensino, comparecemos nesta data a esta escola para juntamente com a diretora profa. M.R., visitarmos as dependências da escola que serão cedidas para o Projeto Escola da Família, ficou determinado que 6 salas de aula, 2 lavatórios e um pátio para as reuniões.

Em conversa com a coordenadora S.G.P expliquei da importância de se colocar o Projeto de Reforço e sugeri que fosse um projeto dinâmico diferente dos outros implantados, os quais ela alega que não deram certo. Como sugestão, expliquei o Projeto para Língua Portuguesa – Qual é o conto?

Pedi também para que envolvesse os professores, em especial os de Ciências e Biologia para o desenvolvimento do Projeto “Meio Ambiente”, e que este envolvesse a “Limpeza da Escola”.

Com a direção além do assunto “Família na Escola”, conversei sobre a funcionária D.T.M., sobre um fato ocorrido no dia anterior, e registrado em livro de ocorrência, aconselhei que os fatos devem ser registrados, mas que cabe a investigação, quando se fizer necessário, aos órgãos competentes para tal, portanto se o caso merecer esta atenção, deverá ser feito B.O., na Delegacia de Polícia. Pedia que compareça a diretoria de ensino, para que juntamente com a funcionária R.I.T.V.V. se fizesse maiores esclarecimentos.

Entreguei o Plano Gestão, para que fôsse feitas algumas alterações.

Sugeri para que juntamente com a Família na Escola, fôsse realizado um trabalho de “voluntariado”, para que a comunidade possa vir a participar da rotina escolar e ajudar na manutenção da mesma.

Entrei em uma sala de aula de L. Portuguesa – 6ª série A, para observar os alunos, a professora e o ambiente: o qual pude constatar que se encontrava tranquilo com o desenvolvimento de atividades.

Sorocaba, 04 de setembro de 2003.

Assinado por uma supervisora de ensino

Tomou ciência uma pessoa da escola

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Dr. Julio P. de Albuquerque

Data: 26 de maio de 1999

Período: Noturno

Recebido por: profa. R.D.M. – vice-diretora.

Assuntos tratados:

Acompanhado pelo prof. G.R.B., supervisor de ensino subst., estivemos nesta unidade para acompanhar a entrega de material doado pela Direção da Luk do Brasil às equipes esportivas da unidade escolar.

Parabenizamos a Direção e equipe de professores de Educação Física da unidade pelos brilhantes resultados obtidos no Campeonato Colegial.

Sorocaba, data supra.

Assinado por um supervisor de ensino

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Dr. Julio Prestes de Albuquerque

Data: 27 de abril de 2000

Período: Tarde

Atendimento: G.R.B. – Diretor de escola

Em companhia da professora L.M.B., supervisora de ensino desta Diretoria de Ensino, estive presente nesta UE para participar de uma reunião sobre Estágio Supervisionado com a presença do professor G.R.B., diretor da escola, professora R.D.M. vice-diretora, professora M.R.D.O., coordenadora, e as professoras A.A.B.L. e F.P.M., ambas responsáveis pelo estágio supervisionado do Curso Normal da U E.

Foram convidados diretores das unidades de Ensino Fundamental Ciclo I e compareceram os seguintes diretores: E.S., da E.E. Profa. Zélia de Campos Maia, e A.T., da E.E. Prof. Enéas P. de Arruda, outros de Unidades interessadas que não puderam comparecer se colocaram à disposição da UE para que as alunas possam cumprir a carga horária prevista em estágio de observação, participação e regência em suas Unidades.

A profa. L. relatou as conquistas conseguidas no decorrer destes últimos anos quanto à questão do Estágio Supervisionado, ponto fundamental na formação do professor no Curso Normal.

Além do cumprimento das horas de Estágios previstas com atividades de observação e participação na 4ª série, os alunos deverão desenvolver momentos bimestrais de Regência. Estas acontecerão através da interação Escola Formadora com a Escola Campo, com tema indicado pela profa. da classe de ensino fundamental (1ª a 4ª séries), de preferência no horário do Estágio e com o apoio de todos os professores da formação.

Os alunos deverão ter oportunidade de desenvolver estas regências nas quatro séries (1ª a 4ª), não sendo significativa a seqüência das mesmas, mas sim o fazer consciente preparado, supervisionado e avaliado para que seus resultados constituam metas de replanejamento, prevendo a melhor qualidade possível de formação.

Sorocaba, 27 de abril de 2000.

Assinaram um supervisor de ensino e o diretor de escola.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque.

Data: 07/02/2001

Atendimento: Prof. G. R. B.- Diretor de Escola ; R. e R. Vice-Diretoras e Professoras Coordenadoras L. e M.R.

Em companhia da Prof^a M.A.B.M., supervisora desta Diretoria de Ensino, visitamos esta Unidade Escolar por ocasião da Reunião de Planejamento 2001.

Os professores encontravam-se discutindo questões pedagógicas sob a coordenação da Direção e Professores Coordenadores.

A prof^a coordenadora do diurno R., apresentou os resultados finais 2000, gráficos e dados do resultado do Saresp, e solicitou dos professores a análise por disciplina e por área para subsidiar o redirecionamento do Planejamento 2001.

O prof. V. (História), apresentou Projeto a ser desenvolvido ao longo do ano articulado com outras áreas sobre o livro: A vida de João de Camargo. Outro projeto com o mesmo envolvimento (áreas) foi sugerido pelas professoras de Matemática e Ciências com início no 2º Semestre.

Num segundo momento os professores reuniram-se por área com as professoras coordenadoras para retomar o planejamento.

Em virtude de recursos de Resultado de Avaliação impetrados por alunas desta U.E., passei as seguintes orientações sobre:

- Lei 1044 21/1/69 e Lei 6.202 17/04/75- Exercícios Domiciliares;
- Como proceder para Compensar Ausências;
- Preenchimento – Diário de Classe;
- Desempenho Global do Aluno;

Que este momento possa ser um princípio de realizações e sucessos à equipe desta U.E.

Sorocaba, 07 de fevereiro de 2001.

Assinado por duas supervisoras e consta também mais uma assinatura sem carimbo e sem identificação.

TERMO DE VISITA

Estabelecimento: E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque
Data: 13/03/2002

Atendimento: Prof. G.R.B.: Profª. E.
Período: Manhã.

Estive na presente data nesta Escola, para junto com a direção, analisar os itens contidos no Relatório da F.D.E.- Observação das Unidades Escolares/2002.

Percorremos as dependências, observando e verificando eventuais necessidades quanto as reformas, ampliações, construções e reparos do prédio escolar e do mobiliário.

As prioridades foram pontuadas.

O Roteiro 1 desse documento solicita informações sobre todos os aspectos internos e externos da U.E., qualificando-os quantificando-os para análise e priorização dos serviços a serem executados.

Verificação dos nomes dos alunos que ficaram em Recuperação de Ciclo, na formação e listagem das classes.

A rotina escolar transcorria normalmente.

Sorocaba, 13 de março de 2002.

Consta assinatura de uma Supervisora de Ensino.

Termo de Visita

Estabelecimento: E.E. Dr. Júlio Prestes de Albuquerque

Data: 29/10/2003

Atendimento: Prof. G. R. B.- Diretor de Escola e Profª R. D. M. –Vice-Diretor

Assuntos tratados:

Regularização da vida escolar da aluna C. V. M. (prontuário nº 38.194), para expedição do Histórico Escolar e Diploma (Curso Normal);

Orientações em virtude das mudanças introduzidas pela Resolução SE 84/03 sobre as alterações que se fizerem necessárias em seu Regimento Escolar, retirando do texto o item que refere-se ao encaminhamento às atividades de Recuperação Intensiva, no período de férias ou recesso escolar (art. 80 da Promoção e da Recuperação) bem como do 2º & do mesmo artigo. A alteração deve ser efetuada até a 2ª quinzena de novembro para haver tempo hábil de publicação, ainda no ano de 2003.

Com a secretária L.H.D.O, foram feitas inclusões no sistema G.D.A.E. de alunos concluintes de anos anteriores (1993, 1998, 1999, 2000 e 2001) para regularização da vida escolar dos mesmos.

Atividades escolares transcorrem normalmente;

Parabéns a Secretária e Equipe pela seriedade dos seus trabalhos.

Sorocaba, 29 de outubro de 2003.

Consta assinatura de uma Supervisora de Ensino, Diretor e uma das vice-diretoras

ANEXO A

Ofício à Dirigente da Diretoria de Ensino

Sorocaba, 25 de novembro de 2.003.

À
Diretoria de Ensino de Sorocaba
Prof^a Maria Armida Baddini de Menezes
M.D. Dirigente de Ensino

Ref.: Pesquisa de Termo de Visita da Supervisão nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Sorocaba.

Tendo como objetivo adquirir subsídios para uma pesquisa de Mestrado que estou realizando, solicito autorização para que eu possa ler e analisar os termos de visita da Supervisão nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de Sorocaba registrados nos últimos cinco anos. Esclareço que, em sendo autorizada, farei a leitura nas próprias escolas da rede, não necessitando retirar nenhum livro de registro das unidades escolares visitadas.

Terei o cuidado ético de não divulgar, em nenhuma hipótese, nomes e conteúdos que possam identificar escolas, diretores, supervisores, ou qualquer profissional, aluno, pai de aluno ou outra pessoa da comunidade. Meu trabalho limitar-se-á a análise do conteúdo dos termos para deles inferir categorias de preocupações e/ou queixas, orientação e acompanhamento, que envolvem o trabalho da Supervisão de Ensino.

Terei também o compromisso, caso seja de seu interesse, de comunicar o conteúdo da pesquisa à equipe de Supervisão da Diretoria de Ensino dirigida por V.S., ou a quem, nessa Diretoria tenha interesse, desde que eu seja autorizada por V.S.

Contando com o apoio desta prestigiosa Diretoria de Ensino, subscrevo-me,

Atenciosamente,

Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa
RG: 3.001.580
Supervisora de Ensino Aposentada (Sorocaba)

ANEXO B

Comunicado SE de 30/07/2002

Comunicado SE de 30/07/2002

Dispõe sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino.

O Secretário da Educação, considerando a importância da função do supervisor de ensino como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas; de se poder contar com equipes efetivas de supervisores de ensino constituídas por profissionais devidamente preparados; comunica às autoridades de ensino e aos interessados que fará realizar concurso público de provas e títulos para o preenchimento de cargos de supervisor de ensino, disponíveis no quadro de recursos humanos da SEE, na conformidade do perfil de profissional desejado e dos referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função. Os subsídios que seguem, constituídos pelo Perfil do Profissional, Temário e Bibliografia serão complementados, por instruções especiais a serem publicadas oportunamente.

1. Perfil do Profissional

Quem é o Supervisor de Ensino?

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

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.

Onde e como atua o Supervisor de Ensino?

Como membro de Equipe de Supervisão, que compõe a estrutura básica da instância regional (Diretoria de Ensino), é partícipe da definição de políticas públicas educacionais referentes à educação básica e educação profissional, atuando junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local, para:

- assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente,
- favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade.

Como membro de Equipe de Supervisão de instância regional:

1. atua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais setores da Diretoria;
2. realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado;
3. participa da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino, visando a:
 - 3.1 promover o fortalecimento da autonomia escolar;
 - 3.2 realizar processos de avaliação institucional que permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas;
 - 3.3 formular propostas, a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para:
 - melhoria do processo ensino-aprendizagem;

- desenvolvimento de programas de educação continuada para o conjunto das escolas;
- aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, com especial atenção para a valorização dos agentes organizacionais e para a adequada utilização dos recursos financeiros e materiais disponíveis em cada escola, de modo a atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento das verbas públicas;
- fortalecer canais de participação da comunidade.

4. participa de Comissões Sindicantes, visando apurar possíveis ilícitos administrativos. Como agente de supervisão junto às unidades escolares atua, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas, orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redirecionando rumos, quando necessário, e orientando as equipes escolares na organização dos colegiados e envolvimento da comunidade, com ênfase na avaliação educacional e na adoção de programas de formação continuada.

Quais são suas responsabilidades e seus compromissos?

- Como agente de supervisão, é co-responsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas resultante da implementação das políticas educacionais centrais, regionais e locais, devendo:
- identificar os pontos possíveis de aperfeiçoamento ou de revisão encontrados nos processos de formulação e ou execução das diretrizes e procedimentos decorrentes dessas políticas; avaliar os impactos dos programas e das medidas implementadas; propor alternativas de melhoria, superação ou correção dos desajustes detectados às respectivas instâncias;
- buscar, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola.

Quem pode ser Supervisor de Ensino?

O exercício dessa função requer licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério.(LC 836/97).

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

Tais quesitos se explicitam mediante o domínio das seguintes competências:

- 1 - conhecer a natureza, a organização e o funcionamento: da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano; da gestão/administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;
- 2 - conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;
- 3 - relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais;
- 4 - identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;
- 5 - comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;
- 6 - socializar informações e conhecimentos;
- 7 - conduzir democraticamente suas práticas;
- 8 - identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar;
- 9 - promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;
- 10 - buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;
- 11 - compreender e valorizar o trabalho coletivo no exercício profissional;
- 12 - ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes.

Extraído de APASE, SAS: subsídios à ação supervisora. Perfil do profissional. SÃO PAULO: 2004, p.23.