

adrianaberggold

SUPERVISÃO ESCOLAR SIA:

A PRODUÇÃO DE SUPERVISORAS GERENTES
EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ADRIANA BERGOLD

**SUPERVISÃO ESCOLAR S/A: A PRODUÇÃO DE SUPERVISORAS GERENTES
EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2014

B499s Bergold, Adriana

Supervisão escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada / Adriana Bergold -- 2014.

146 f.; 30cm.

Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

1. Supervisão Escolar. 2. Formação continuada. 3. Gestão escolar. 4. Performatividade. 5. Neoliberalismo. I. Título. II. Fabris, Elí Terezinha Henn.

CDU 37.014.6

ADRIANA BERGOLD

**SUPERVISÃO ESCOLAR S/A: A PRODUÇÃO DE SUPERVISORAS GERENTES
EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Profa. Dra. Paula Corrêa Henning – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Dedico este trabalho às supervisoras e aos supervisores escolares/gestores que seguem o exercício diário de produzir profissionais autônomos e qualificados para a educação. A fabricação prosseguirá. Que sigam com ela também a curiosidade e a suspeita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Àquele que, contrariamente à perspectiva deste trabalho, que tudo suspeita, é o grande responsável pela minha vida e que não cansa de provar Seu amor por mim. Este trabalho foi construído em meio a grandes obstáculos, os quais não seriam superados sem a Tua presença.

À Capes-Proex, agradeço pela bolsa de estudos concedida.

À Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, o apoio à pesquisa.

À colega Kamila Lockmann, que sempre estendeu a mão, os livros e as ideias.

Às secretárias do PPGedu Unisinos, pelos preciosos esclarecimentos e encaminhamentos.

Aos colegas da turma do mestrado 2012, especialmente à Mônica Knöpker, agradeço a caminhada percorrida e a amizade.

Às professoras e aos professores do PPGedu Unisinos, as problematizações.

Ao GEPI, as discussões profícuas.

Ao grupo de orientação, os alertas e as risadas.

Às professoras da banca examinadora, a atenção e a dedicação reservadas ao trabalho.

À professora Elí, a acolhida, a ajuda, a correção, o incentivo, o abraço, o sorriso, a compreensão. Lembro bem que, na entrevista para seleção de vagas, disse que a professora ou o professor que eu gostaria como orientador/a seria aquele/a que olhasse para minha proposta de pesquisa e se sentisse atraído por ela. Você apostou em mim e te agradeço muitíssimo por isso! Que mais profissionais da educação tenham a graça de estar perto de você!

Aos meus pais, que sempre acreditaram na minha capacidade. Vocês são meu porto-seguro. Sinal de Deus na Terra! Os avós com (muito) açúcar do meu grande tesouro! Sem a força de vocês, esta realização não seria possível!

À minha pequena Ive Maria. Amor da minha vida e de quem por muitas vezes me fiz ausente. Pessoa que grifou vários livros meus – menos mal que foi a lápis –, que imitou várias vezes o ato de ler e escrever da mamãe. A ela devo as tentativas de ser a cada dia uma pessoa melhor.

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia.

Não sou um ativista recuado que hoje gostaria de retornar o serviço. Meu modo de trabalho não tem mudado muito, mas o que eu espero dele é que continue ainda a me mudar. (FOUCAULT, 2010, p. 357).

RESUMO

Esta dissertação tem como temática central a supervisão escolar e investiga a configuração desse campo de saber na Contemporaneidade. A pesquisa pretende mostrar o complexo feixe de relações no qual a supervisão escolar está imbricada, procurando identificar e problematizar algumas afirmações deste campo de saber, mostrando algumas condições sob as quais elas funcionam e alguns efeitos que produzem. Para isso, fez-se uso de uma sustentação teórico-metodológica a partir dos Estudos Foucaultianos que utilizou os conceitos de governamentalidade, análise do discurso e poder como ferramentas para operar com o *corpus* empírico. Este foi organizado por alguns materiais que compõem o programa de formação continuada denominado Formar em Rede, desenvolvido entre os anos de 2009 e 2011 pelo Instituto Avisa Lá (São Paulo) e pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. Com esses materiais, buscou-se perceber como se constitui a supervisão escolar, problematizar as verdades sustentadas para referida função e questionar sobre as racionalidades políticas que produzem a supervisão escolar na Contemporaneidade. Após marcar algumas condições que deram possibilidade para a emergência da supervisão escolar contemporânea, percebeu-se que esse campo de saber se mostra inserido numa sociedade organizada conforme relações de poder de uma cultura empresarial, o que possibilitou identificar que essa função produz a si mesma e aos docentes como empresários de si, dentro de uma matriz performática que fixa esses sujeitos como autônomos e os regula para colocarem-se e/ou manterem-se no nível da produção permanente. Observou-se também que a supervisão escolar age dentro dessa matriz, acionando cada sujeito a autorregular suas ações a partir do trabalho de formação continuada a que as professoras são convocadas a participar. Esses efeitos levam a percepção de que a supervisão escolar atua pela via do gerenciamento das práticas e dos sujeitos, gerando uma economia de poder. Percebeu-se também que, diante da sujeição a que a supervisão escolar é exposta, há um sujeito ativo, que diverge e questiona a forma com que as ações recaem sobre si mesmo. Esses achados levam a considerar que a supervisão escolar na Contemporaneidade, ligada à cultura empresarial, responde produtivamente a tal chamado, configurando-se como uma supervisão que adere ao formato empresa, portanto, uma ‘supervisão S/A’, que fabrica uma supervisora gerente.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Neoliberalismo. Gestão escolar. Performatividade. Formação Continuada.

ABSTRACT

The central theme of this dissertation is the school supervision and it investigates the settings of this field of knowledge in the Contemporary. It is intended to show, in this research, the complex series of relationships in which the school supervision is embedded, seeking to identify and discuss some statements of this field of knowledge, showing some conditions under which they work and some effects they produce. To do so, a theoretical-methodological support is used based on Michel Foucault's studies, which used the concepts of governmentality, discourse analysis, and power as tools to operate with empirical corpus. This was organized by some materials that make up the continuing education program called *Formar em Rede* (Network Graduating), developed between the years 2009 and 2011 by the Avisa Lá Institute, in São Paulo, and the Municipal Education Department of Novo Hamburgo/RS. Making use of those materials, the focus was the perception of how school supervision is made up, the discussion of truths held to such function, as well as the questions on political rationalities that produce school supervision in the Contemporary. After identifying some conditions which allowed the emergence of Contemporary in school supervision, it was noticed that this field of knowledge is inserted in an organized society based on power relations of an entrepreneurial culture, which made possible to identify that this function produces on itself and on teachers as entrepreneurs themselves, inside a performative matrix, fixing those subjects as autonomous and regulating them in order to place and/or keep themselves at the level of permanent production. It was observed that school supervision acts inside that matrix making each subject to self-regulate its actions from the work of continuing education to the one which teachers are called upon to take part. These effects make evident that the school supervision operates via management practices and subjects, generating power savings. It was also noticed that due to there strain that school supervision is exposed, there is an active subject, who diverges and questions the manner in which the actions fall on itself. Those findings lead to the conclusion that school supervision in Contemporary, linked to a corporate culture, answers productively to this call, configuring as a supervision that adheres to the format of a company, therefore a supervision Co. That manufactures a supervising manager.

Keywords: School supervision. Neoliberalism. School management. Performativity. Continuing Education.

SUMÁRIO

1	SUPERVISÃO ESCOLAR: UM OLHAR PRIVILEGIADO?.....	10
1.1	Minhas relações com a supervisão escolar.....	10
1.2	Formar em Rede: uma ONG formando professores.....	13
2	SUPERVISÃO ESCOLAR: DAS PESQUISAS AO PROBLEMA INVESTIGATIVO.....	20
2.1	Um olhar para as pesquisas sobre o tema.....	20
2.2	Coordenação, supervisão, orientação pedagógica: selecionando e fazendo escolhas.....	22
2.3	Outras pesquisas: formação continuada e gestão escolar.....	23
2.4	Formar em Rede e o problema de pesquisa.....	28
3	CRIANDO UMA SUPERVISÃO: A FORMA DE PESQUISAR.....	30
4	SUPERVISÃO ESCOLAR: PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS.....	44
4.1	A emergência de um olhar privilegiado: alguns acontecimentos sobre a supervisão escolar.....	44
4.2	Liberalismo e supervisão escolar: espaços da fábrica e da escola.....	47
4.3	Neoliberalismo e a supervisão escolar: espaços da empresa e da escola.....	59
5	A LÓGICA NEOLIBERAL PRODUZINDO A SUPERVISÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: VERDADES QUE SUSTENTA E EFEITOS QUE PRODUZ.....	74
6	SUPERVISÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: A PRODUTIVIDADE DE UMA MATRIZ PERFORMÁTICA.....	89
7	A HORA E A VEZ DE UMA SUPERVISORA GERENTE: TECNOLOGIAS DE AUTORREGULAÇÃO E CONTROLE NA SUPERVISÃO S/A.....	98
7.1	Análise dos ‘bons modelos’: uma estratégia de controle que captura pela ação formadora e não pelo modelo.....	102

7.2	A tematização da prática: registro, devolutivas na preparação da confissão comprovada.....	106
7.3	Análise dos registros com devolutivas: é preciso dobrar-se ao verdadeiro – a supervisora como <i>expert</i>.....	112
7.4	A supervisão escolar no gerenciamento das práticas e dos sujeitos escolares.....	118
8	SUPERVISÃO S/A E A SUPERVISORA GERENTE: ESPAÇOS PARA AS CONTRACONDUTAS.....	122
9	PARA CONTINUAR QUESTIONANDO.....	129
	REFERÊNCIAS.....	135

1 SUPERVISÃO ESCOLAR: UM OLHAR PRIVILEGIADO?

1.1 Minhas relações com a supervisão escolar

Minhas vivências enquanto estudante de magistério e, posteriormente, de Pedagogia, assim como as experiências como professora estagiária e, após, professora titular, levaram-me a inúmeros questionamentos em relação ao trabalho desempenhado pela supervisão escolar. Intrigava-me muito o fato de as supervisoras locais, do estágio de magistério, deixarem a impressão de que tinham uma posição privilegiada que lhes permitia aprovar ou não uma proposta de trabalho docente, uma função que lhes concedia o poder de definir os rumos pedagógicos da escola e, no caso de o grupo de professoras¹ não concordar com as decisões, tinham que aceitá-las por determinação de tal posição hierárquica. Por que elas tinham esse poder? O que tornava sua visão superior a ponto de assumirem esse poder? Em que sentido esse era um olhar privilegiado?

Muitas vezes, entendia que a função da supervisão escolar era envolvida por um ar de arrogância e de soberba, e foram talvez esses os sentimentos que me levaram a escolher este como o tema principal de minha caminhada acadêmica e de minha trajetória enquanto profissional da educação. Inicialmente, meus objetivos iam ao encontro da eliminação da visão de superioridade da função, da tentativa de pensar e fazer um trabalho mais humilde, no qual o ‘poder’ não estivesse somente nas mãos de uma pessoa. Era o que posso caracterizar como um olhar crítico sobre a educação, através do qual deveriam ser superadas as concepções tradicionais do currículo com propostas voltadas à emancipação e à criticidade dos atores envolvidos com a escola. Porém, perto de finalizar a graduação, um olhar teórico diferente sobre a educação faria com que todas as certezas que eu havia construído desde a formação do magistério ficassem em suspenso e provocasse mudanças na forma com que vinha percebendo o campo da supervisão. Foi um período difícil, de muitos questionamentos, dúvidas, discussões, até que consegui compreender o que as teorizações nas quais havia aprendido a ser professora e supervisora me ensinaram. Também percebi o que outros teóricos, agregados a um campo de investigações que muitos têm chamado de pós-crítico e que pode ser entendido como de uma vertente pós-estruturalista, se propunham a fazer: olhar

¹Todas as professoras supervisoras com quem tive contato em minhas experiências escolares, até agora, foram mulheres, o que também ocorreu com as professoras desta pesquisa, sendo que de um total aproximado de 50 supervisoras escolares, somente dois eram homens. Em função desse grande número de mulheres trabalhando tanto como supervisoras quanto como professoras, optei pela referência ao gênero feminino para reportar-me a estas profissionais. Na seção 4.2, trago novamente essa explicação, trazendo dados históricos sobre a predominância das mulheres frente ao trabalho escolar.

para as mesmas coisas, porém por outros ângulos e de diferentes formas. Tal como Bujes (2007, p. 33) convida a fazer: “desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento, num esforço para engendrar novos problemas e objetos de pesquisa”.

Apesar do grande exercício de pensamento que fiz através dessa forma de perceber as coisas do mundo e, especificamente, a educação, o tema que me moveu a seguir o caminho da pesquisa continuou o mesmo. Desde então, não vejo mais a supervisão escolar como uma função que renunciou ao controle, desorientando-se do caráter fiscalizatório que os discursos produzidos nesse campo lhe marcaram. Não percebo mais que essa função despediu-se dessas marcas e que atualmente assumiu tão somente a “parceria político-pedagógica” junto às docentes, tal qual autores específicos da área, como Antônia da Silva Medina, Celestino Alves Silva Jr., Mary Rangel, Naura Syria Ferreira, entre outros, deixam entender em alguns de seus textos. Percebo que a “parceria político-pedagógica” acontece em meio a relações, dentre as quais a regulação está presente, fazendo parte dessa função. Não há como pensar essa e outras formas de trabalho no campo da educação sem estarem atreladas a relações de poder, assim como tudo na vida é atravessado por elas. Desse modo, compreendo que a educação, produzida sob a égide moderna, se constitui em um processo de governo², no qual as regulações são processos sistemáticos e permanentes para que se cumpra a função da escola moderna: iluminar, emancipar, civilizar.

Minha intenção ao pensar a ação supervisora pode ser descrita assim: olhar para esses mesmos discursos e perceber outras significações, olhar para essas mesmas materialidades e criar outras problematizações. Algumas tentativas³ nesse sentido já foram feitas a partir do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Trabalhei com a forma com que a história da supervisão é contada, trazendo para discussão a regulação do trabalho docente como função da supervisão escolar e como ação que atende ao mesmo solo epistêmico em ambas as fases históricas desse campo de saber. Mostrei, ainda, a ação do poder disciplinar através da prática das supervisoras sobre si mesmas e sobre as professoras, aproximando delas os instrumentos sobre os quais o poder disciplinar age no interior dos sujeitos. Num segundo

² ‘Governo’ é usado nesta pesquisa conforme sugestão de Veiga-Neto (2005) para facilitar a tradução dos termos *gouverne* e *gouvernement*, que Foucault traz em seus estudos. A expressão é usada “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (ibidem, p. 19). Aproveito também para esclarecer que a expressão ‘governo’ é entendida aqui não como a força de governo do Estado enquanto instituição, mas como uma força, uma ação que conduz a conduta dos sujeitos, também inspirada no mesmo texto de Veiga-Neto.

³ Refiro-me a textos publicados na Educação em Revista, de Belo Horizonte, e na revista Currículo sem Fronteiras e apresentados na Feira de Iniciação Científica, no 10º Seminário Internacional de Educação – Educação e Currículo: debates contemporâneos (Feevale) e no 3º SBECE – Pedagogias sem fronteiras (Ulbra). Estes fazem parte do meu trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia na Feevale, intitulado *Supervisão escolar e estratégias de ação colocadas em funcionamento: discursos produzidos na contemporaneidade* (BERGOLD, 2007).

texto, analisei os efeitos do poder disciplinar que atuam por meio da supervisão, incitando o corpo docente a fazer sobre si mesmo a regulação de sua própria prática pedagógica, o que me levou a problematizar conceitos como confissão e exame de si.

Seguindo meus estudos, agora em nível de mestrado, trago novamente o tema da supervisão escolar na tentativa de continuar com as problematizações e contribuir com o avanço desse campo de saber em relação à produção de conhecimento.

Atualmente, trabalho na supervisão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Novo Hamburgo. Nas escolas desse município, as profissionais responsáveis por essa função são chamadas de coordenadoras pedagógicas. É importante salientar, também, que todas as escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil possuem uma supervisora trabalhando durante 20 ou 40 horas semanais, conforme o número de estudantes matriculados em cada unidade.

Ao iniciar o trabalho na escola, em junho de 2010, deparei-me com a responsabilidade de dar prosseguimento a uma formação que a supervisora anterior havia iniciado com o grupo de professoras. Tratava-se de uma atividade da qual todas as EMEIs fizeram parte e para a qual as escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que possuíam turmas de educação infantil foram convidadas a participar pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED). O nome era Formar em Rede, uma formação criada pelo Instituto Avisa Lá, de São Paulo⁴. Foi uma formação cuja responsabilidade maior era das duas assessoras da SMED, que foram a São Paulo fazer o curso presencial e, depois, mensalmente, o repassavam para as supervisoras das escolas, as quais eram chamadas de ‘multiplicadoras’, pois tinham a tarefa de propagar as formações para o grupo de professores em suas escolas. Esses encontros de formação foram divididos em dois blocos: o primeiro tinha como tema principal o brincar, e o segundo, a cultura escrita. Minha entrada na escola se deu no início do segundo bloco. Ainda bem ‘perdida’ com as novidades da nova função, tive que rapidamente me organizar para dar conta, também, dessa formação. Lembro-me bem do primeiro dia em que participei do encontro do Formar em Rede para as supervisoras/multiplicadores: eu mal sabia o que estava fazendo ali, mas tinha certeza de que precisava estar atenta a tudo e anotar os comentários e explicações para depois reproduzir ao meu grupo de professoras e, ainda, convencê-las do conteúdo que eu iria apresentar!

⁴ Explicarei com mais detalhes o Formar em Rede e o Instituto Avisa Lá no capítulo 3 desta pesquisa.

1.2 Formar em Rede: uma ONG formando professores

Passada essa formação, depois de atuar um ano na escola e de retomar os estudos, agora na Unisinos, em conjunto com minha orientadora, considerei de extrema relevância pensar como a supervisão escolar pode ser pensada na Contemporaneidade, tendo como base o programa de formação citado. Para tanto, inicio esta discussão problematizando a expressão ‘rede’, que parece potente dentro da concepção desse modelo de formação.

Segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 1627), a palavra ‘rede’ possui 12 significados diferentes, dos quais destaco alguns:

1. entrelaçado de fios, de espessura e materiais diversos, formando um tecido de malhas com espaçamentos regulares. [...] 3. conjunto de estradas, tubos, fios, canais etc. que se entrecruzam. 4. conjunto de pontos que se comunicam entre si. 5. conjunto de pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum. [...] 7. entrelaçamento de estruturas como vasos sanguíneos, fibras musculares, nervos etc. [...] 12. grupo de emissoras associadas ou afiliadas que transmitem, no todo ou em parte, a mesma programação.

Para Nelson Pretto (2002), em seu texto ‘Formação de professores exige rede!’, a palavra em questão significa a conexão dos professores à rede internet e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como meio de oferecer rapidamente a habilitação em nível superior para professores atuarem no Ensino Fundamental, adequando-os, assim, ao que a legislação determina. O autor destaca a contradição do Ministério da Educação (MEC), que usa a rede e outros mecanismos de comunicação para promover a formação de professores em cursos a distância, enquanto ainda não oferece internet a todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, mantém o profissional preso a uma formação aligeirada e de pouco sentido para o seu trabalho pedagógico.

No texto de Moraes, Koller e Raffaelli (2011), intitulado ‘Rede de apoio, eventos estressores e mau ajustamento na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social’, rede “consiste num conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo” (p. 781). A rede de apoio da qual as autoras falam diz respeito aos membros da família e da escola e ao relacionamento entre amigos, vizinhos e parentes, sem apontar a presença de profissionais da área da saúde, tais como psicólogos, psiquiatras, médicos, ou da área do serviço social.

A dissertação que aqui apresento recorta para si um sentido diferente dos que foram expostos acima para a expressão ‘rede’. A palavra, neste contexto, não significa nem fios, nem conjunto de estradas, pessoas ou vasos sanguíneos, nem emissoras associadas, internet

ou rede de apoio. A ‘rede’ que abordo nesta pesquisa consiste num contrato estabelecido entre uma organização não governamental (ONG) e um grupo determinado de secretarias municipais de Educação com vistas à melhoria da qualidade da Educação Infantil das escolas das respectivas secretarias. É essa rede vinculada à ação supervisora na Contemporaneidade que trago como foco desta dissertação, colocando em xeque a ‘super’ visão dessa profissional e fazendo uma tentativa de discutir o que ela privilegia atualmente. Ou, dizendo de outra forma, o que me interessa é perceber a configuração dessa rede, para compreender que ela tem uma ligação com a economia deste tempo em que vivemos.

Essa rede se refere a um compromisso estabelecido entre o Instituto Avisa Lá (IAL), através do curso Formar em Rede, e as prefeituras contempladas com o curso ou que pagam por ele. Assim, compõe-se uma rede de formação com um encontro presencial, em São Paulo, e os demais a distância, objetivando formar multiplicadoras, constituindo uma rede que passa pelas formadoras do instituto, pelas assessoras das SMEDs, pelas diretoras, supervisoras e professoras das escolas participantes, culminando com a expectativa de que as profissionais da educação “reflitam sobre seu trabalho e desenvolvam competências cada vez mais abrangentes para a educação da primeira infância” (INSTITUTO AVISA LÁ, 2013, s. p.). O que chama a atenção é a forma como essa rede é organizada: através de um contrato, pelo qual tanto o Instituto Avisa Lá quanto as prefeituras envolvidas assumem cada um as suas responsabilidades, sendo que à ONG cabe organizar e disponibilizar os materiais para a formação e aos municípios cabe seguir esses materiais e cumprir as tarefas indicadas (que são várias). O detalhe é que esse mesmo formato se estende para os demais segmentos da rede: das assessoras da SMED para as diretoras e supervisoras, e dessas últimas para as docentes das escolas, retornando para as assessoras e, por sua vez, para as formadoras do instituto. Como num circuito, uma proposta é lançada, percorre um determinado trajeto e retorna ao ponto inicial – neste caso, para se verificar a sua produtividade e eficácia.

Devido ao fato de o Instituto Avisa Lá se tratar de uma ONG, penso ser necessário dar mais atenção a esse ponto. As leituras que venho fazendo nos últimos dois anos me ajudaram a entender melhor a lógica de governo contemporânea. Ela expressa uma condução da conduta que atua sob o imperativo econômico, “com outras estratégias, mais sutis, mais sedutoras, inscritas em uma atmosfera de maior liberdade, mas que produzem mais vigilância e controle sobre os sujeitos” (FABRIS, 2007, s.p.). É nesse sentido que os setores públicos dão lugar, aos poucos e interessadamente, ao terceiro setor – grupos, associações, entidades, conselhos, todos eles privados, dos quais as ONGs também fazem parte. Apesar de poder agir sem esperar pela ação do Estado, a ONG da qual o Formar em Rede faz parte não age

exatamente isolada. O Instituto Avisa Lá agrega o patrocínio de várias empresas privadas, assim como a parceria do governo federal, formando uma entidade a favor da formação continuada em serviço nas escolas que atendem turmas de Educação Infantil. Depois que o programa de formação é apresentado para algumas das empresas parceiras do Instituto Avisa Lá, estas escolhem a região do Brasil ou o município que querem patrocinar, fazendo com que algumas prefeituras recebam a formação gratuitamente. A participação do governo federal se restringiu a uma avaliação do MEC referente às formações disponibilizadas pelo IAL, que resultou na inclusão dos programas de formação do Instituto Avisa Lá no ‘Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação’, disponível no site do MEC. Além disso, é uma ONG constituída por um grupo de especialistas em educação, que faz da formação continuada em serviço seu ‘carro-chefe’, mobilizando esforços rumo ao objetivo da concretização de uma educação para a infância com mais qualidade.

Esse é um exemplo do modo como a política de um Estado governamentalizado, antes centralizado, agora, embora parecendo mais fraco, se potencializa e dá lugar para que outras instituições, neste caso uma ONG, se responsabilizem com ele pela causa da educação, caracterizando uma das formas de conduzir esse campo na Contemporaneidade. Mostrarei mais detalhes sobre essa questão ao longo do trabalho.

Porém antes de encaminhar os leitores às próximas páginas, penso ser de suma importância mostrar o modo com que percebo a prática da supervisão escolar em qualquer ponto de sua história e as palavras e os sentidos que ela carrega consigo: elas são como ‘discursos’ produzidos dentro de ordens discursivas que tornam estes discursos verdadeiros a ponto de serem autorizados a funcionar e produzir diferentes e variados efeitos. Esses e outros discursos que nós também produzimos e somos constituídos através deles são entendidos como formas de ver e entender o mundo e as coisas à nossa volta. Essa noção de realidade, esse entendimento do que considero como discurso, vem de um conhecido filósofo francês, cujos estudos tive a oportunidade de acessar ainda na graduação por intermédio da professora Dra. Paula Corrêa Henning que, na época, estava terminando seu doutorado nesta instituição a que atualmente estou vinculada. Falo de Michel Foucault, um autor que nos possibilita, por meio do estudo de sua obra, perceber diferentes formas de ver e pensar a educação escolar. Tal pensador não desenvolve seu foco de pesquisa nesse campo, porém fazer a vinculação com a referida área é um trabalho perfeitamente possível. Para isso, faço uso de alguns de seus conceitos para discutir a supervisão escolar. A partir de Foucault, entendo discurso como prática, como constituidor do pensamento e da realidade. É através dele que se dá o sentido às coisas do mundo.

Assim, entende-se que não há sujeito fora da linguagem, ou seja, ao nascer estamos todos imersos num mundo que já é de linguagem. Talvez isso explique o fato de recorrentemente tomarmos a linguagem como um recurso natural. É justamente isso que a virada linguística nos mostra: pensar a linguagem como uma prática que possui regras próprias de constituição dos objetos, das palavras e das coisas e que, muito mais do que representar as coisas, ela as produz (VEIGA-NETO, 2002). Desse modo, as grandes verdades do mundo perdem seu sentido universal para serem retomadas, dentro desse viés, como verdades parciais e contingentes.

Assim também acontece com o entendimento da realidade. Ela é produzida pela linguagem, “quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso” (COSTA, 2007, p. 148), criando um jeito específico de ver uma realidade e de falar sobre ela. A narrativa e o discurso não pertencem a uma ‘realidade verdadeira’, mas a uma dentre muitas possibilidades de considerar a realidade. Por isso, dependendo de como os discursos a compõem, a realidade assume muitas formas, mostrando que “o mundo não é de um único jeito” (ibidem, p. 148).

Sommer (2005) contribui para esta reflexão, mostrando que a perspectiva teórica a que este trabalho se filia percebe a produtividade da linguagem com a “implicação das palavras no ordenamento do mundo social” (p. 71). Daí o entendimento da realidade como uma superfície histórica, contingente e superável, uma vez que sua base são as palavras.

Sobre esse ponto, Foucault (2012, p. 54) explica que “o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade [...], mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações”. Os objetos de discurso aparecem em condições importantes e diversas, em relações de ordem social, econômica, cultural, institucional, comportamental, enfim, em situações que permitem que eles sejam produzidos. Uma vez identificados, o trabalho de pesquisadoras e pesquisadores faz com que esses objetos de discurso mantenham sua consistência e mostrem uma parte da sua complexidade, ou seja, algumas relações que permitem que eles se formem (ibidem). Foi o que pretendi mostrar nesta pesquisa: no complexo feixe de relações no qual a supervisão escolar está imbricada, procurei identificar e problematizar algumas afirmações deste campo de saber, mostrando algumas condições sob as quais elas funcionam e alguns efeitos que produz.

Assim, Foucault faz perceber que o discurso tomado como prática traz consigo o entendimento de que tanto as palavras como as coisas estão “deliberadamente ausentes” (ibidem, p. 59) e que não há forma de descrição que consiga abarcar essa experiência como

um todo. Isto é, o autor convida a encarar as palavras e as coisas como discursos que constituem sentidos e que dão formas ao nosso mundo e mostra que eles pertencem a uma complexa rede de relações que não permite sua análise e descrição total, mas lança o desafio de fazer com que se mostre um pouco sobre o conjunto de regras às quais pertencem. Em suma, Foucault desafia os pesquisadores a:

Uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (ibidem, p. 60, grifos do autor).

Foi com esse entendimento de discurso e realidade que segui este trabalho, problematizando a supervisão escolar produzida na Contemporaneidade, buscando entender como ela acontece através da formação Formar em Rede. Busquei discutir esse tema que tanto diz da minha trajetória de estudante, de profissional e de recente pesquisadora, procurando trazer à tona a complexidade de relações a que ele está enredado. Penso que ao tomar o Formar em Rede como uma maneira de analisar a ação supervisora dos tempos atuais, consegui, ainda que timidamente, desfamiliarizar esse campo, fazendo aparecer o ‘mais’ a que os discursos da referida área se vinculam, podendo, assim, descrever suas continuidades e discontinuidades. Interessou-me olhar para a constituição da supervisão escolar, as verdades que sustenta e as racionalidades políticas às quais a supervisão escolar está imbricada, tendo como ponto de partida para essas questões o programa Formar em Rede, percebendo o que, dentro dessa área da educação, é estratégico, sedutor e privilegiado.

Para tanto, apresento a estrutura construída nesta pesquisa. Ao expor o tema da pesquisa nos títulos das seções, brinco com o termo ‘supervisão’, grifando em itálico apenas as letras que formam a palavra ‘visão’. Faço isso para mostrar aos leitores que a ênfase da supervisão escolar, a função primeira dessa especialidade da educação é alterada conforme as condições de governo. Ela se constitui como um olhar privilegiado na e da educação na sua constituição moderna e, na Contemporaneidade mantém esse olhar privilegiado, mas dá lugar a uma forma mais flexível, menos de *supervisão* e mais de gestão e de gerenciamento.

No capítulo intitulado ‘*Supervisão* escolar: das pesquisas ao problema investigativo’, trago um pouco sobre minha opção em problematizar o tema da supervisão escolar, além de mostrar o estado da arte das pesquisas realizadas sobre o assunto nos últimos seis anos, na tentativa de mapear os achados e de produzir a problematização para o meu trabalho.

No capítulo seguinte, ‘Criando uma *supervisão*: uma forma de pesquisar’, concentro meu texto na descrição do material que formou o *corpus* empírico da pesquisa, bem como no ‘labirinto’ metodológico, explicitando a análise do discurso como a ferramenta teórico-metodológica escolhida. Também situo os leitores quanto ao modo como os dados da pesquisa foram compreendidos, destacando, para isso, a provisoriedade do conhecimento, a originalidade da pesquisa, a despreensão de ultrapassar o que já foi construído no campo da supervisão, o pensamento de que há diferentes formas de analisar a supervisão escolar e a necessidade de haver rigor metodológico para legitimar tal pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado ‘*Supervisão* escolar: permanências e deslocamentos’, trago a supervisão escolar em diferentes momentos históricos para mostrar aos leitores algumas condições que deram possibilidade para a emergência da supervisão contemporânea. Para isso, faço uso do entendimento que Foucault dá às artes liberal e neoliberal de governar, consideradas como chaves de inteligibilidade que produzem e fixam formas específicas de promover a supervisão escolar. A supervisão escolar, sempre imbricada a uma racionalidade política, mostra que através do liberalismo atua na inspeção e posteriormente na emancipação dos sujeitos da educação, mantendo suas funções bem definidas. No neoliberalismo essas funções se diluem, o que a leva a atuar na gestão escolar, num trabalho que deve ser compartilhado com todos os segmentos da escola. Assim, seu trabalho é direcionado para funções que necessariamente precisam estar vinculadas à produtividade do trabalho docente, voltando-se principalmente à autonomia desses profissionais. Essas características, somadas ao fato de o neoliberalismo ser pautado pela cultura empresarial, levam a escola a também ser um espaço que adquire esse formato.

Na quinta seção, intitulada ‘A lógica neoliberal produzindo a *supervisão* escolar contemporânea: verdades que sustenta e efeitos que produz’, apresento a supervisão escolar convocada a formar profissionais autônomos. Essa fabricação aparece como um exercício através do qual os sujeitos acionam seu interior, provocando eles mesmos a regularem suas ações, isto é, se autorregularem. Essa autorregulação, sob o imperativo da cultura empresarial, foi associada ao que Foucault (2008c, p. 311) chamou de “*homo oeconomicus* empresário, um empresário de si”, fazendo com que professoras e a própria supervisora tomem para si a concorrência como uma forma de vida enquanto uma atitude de profissional da educação.

Seguindo as análises da pesquisa, no capítulo seis, chamado ‘*Supervisão* escolar contemporânea: a produtividade de uma matriz performática’, continuo usando a expressão da ‘autonomia’, entendida agora como o empresariamento de si, para mostrar que a supervisão escolar de hoje está atrelada a uma matriz performática, que regula e fixa os sujeitos e ao

mesmo tempo os produz para essa mesma matriz, da qual destaco a produtividade como um de seus efeitos.

No capítulo sete, ao qual intitulei ‘A hora e a vez de uma *supervisão* gerente: tecnologias de autorregulação e controle na *Supervisão S/A*’, restrinjo mais as análises, descrevendo três estratégias formativas apresentadas e desenvolvidas pelo programa Formar em Rede. Nelas, destaco os efeitos de autorregulação e controle do trabalho que a *supervisão* escolar é levada a fazer sobre o corpo docente. Concluo essa seção dizendo que tais efeitos levam as ações da *supervisão*, entendidas como uma *expertise*, a atuar pela via do gerenciamento das práticas e dos sujeitos, gerando uma economia de poder deveras produtiva.

Para encerrar as análises feitas nesta pesquisa, reservo para o capítulo oito, que nomeei ‘*Supervisão* escolar e supervisora gerente: espaços para as *contracondutas*’, uma descrição diferente da lógica até então apresentada. Procuro mostrar nessa seção que o circuito de formação a que a *supervisão* escolar é levada a empreender não pode ser compreendido como estável e perfeito. Diante da sujeição a que a *supervisão* escolar é exposta, há um sujeito ativo, que diverge e questiona a forma com que as ações recaem sobre si mesmo, mostrando *contracondutas* frente à rede.

No capítulo nove, ‘Para continuar questionando...’, faço uma revisão da pesquisa, retomando todos os pontos analisados. Comento também alguns desafios e cuidados enfrentados no percurso deste trabalho, destacando que, ao final, fica a sensação de há ainda muito o que dizer sobre a *supervisão* escolar e por isso o desejo de continuar questionando e problematizando esse campo de saber.

Para encerrar este capítulo e convidar os leitores a adentrar o trabalho, faço minhas as palavras de Bloch (1977, apud VEIGA-NETO, 2010, p. 7): “não importa o que você faça, nunca terá feito o bastante”. Mas, tenham certeza: foi o que consegui fazer para prestar contas a mim mesma sobre as questões que me inquietavam durante todo o desenvolvimento desta pesquisa e que darão lugar, brevemente, a muitas outras.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR: DAS PESQUISAS AO PROBLEMA INVESTIGATIVO

2.1 Um olhar para as pesquisas sobre o tema

O tema da supervisão escolar, apesar de ser bastante específico e de não ser um assunto recorrente entre as dissertações e teses realizadas – conforme verificado em consulta ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Google Acadêmico e na página virtual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) –, me possibilitou grande crescimento intelectual. Foi através dele que conheci professores excelentes e autores edificantes, e é por ele que toda a minha pequena experiência enquanto pesquisadora está se formando. Será obstinação, paixão, teimosia intelectual ou insatisfação com o que já é conhecido sobre esse tema? O fato é que o estudo e o trabalho com a supervisão escolar fazem com que eu consiga pensar e compreender melhor a educação, ampliando minhas possibilidades de contribuição para essa área. A literatura sobre o tema desta pesquisa mostra que há muito o que pensar sobre a supervisão escolar, principalmente no que diz respeito a como ela pode ser compreendida e descrita nos dias de hoje.

Com base no modo de perceber como os fenômenos, materiais, palavras e objetos são produzidos no mundo, o problema de pesquisa também é visto como algo que é engendrado, criado, inventado a partir da curiosidade e da insatisfação do/a pesquisador/a para com as verdades estabelecidas em sua área de atuação. Corazza (2002, p. 118) dá algumas pistas sobre essa questão:

Para mim, constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade. [...] Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias. (grifo da autora).

O convite para “virar a mesa” não é outro senão o de desconfiar de conceitos e certezas produzidos até então sobre a supervisão escolar. Suspeitar deles, a partir de um olhar mais aguçado, da curiosidade e dos limites que as teorizações me mostram, constitui a base desta pesquisa.

Para tanto, inicio pelo mapeamento das pesquisas feitas sobre esse mesmo tema para justificar minha escolha e delimitar o caminho a ser seguido. O ‘estado da arte’, expressão que define bem esta etapa da pesquisa, foi feito tendo como base as pesquisas produzidas de 2006 até o corrente ano⁵, localizadas através de consulta *on-line* ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores ‘supervisão escolar’, ‘coordenação pedagógica’, ‘inspeção de ensino’ e, conforme sugerido pela banca examinadora no período do projeto de pesquisa, foram acrescentados os descritores ‘gestão escolar’ e ‘gestão democrática’. Também foi consultado o PPGEdU da Unisinos, o Google Acadêmico, através dos descritores ‘estado da arte sobre supervisão escolar’, ‘estado da arte sobre gestão escolar’ e ‘estado da arte sobre gestão educacional’, assim como a página virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos Grupos de Trabalho (GTs) ‘Formação de Professores’, ‘Currículo’, ‘Didática’, ‘Educação de crianças de 0 a 6 anos’, ‘Educação Fundamental’ e ‘História da Educação’.

Somente oito pesquisas com esses temas foram encontradas nos GTs do portal da Anped, e outras 112 pesquisas com os descritores citados acima foram encontradas no portal da Capes. Destas, 91 foram sobre supervisão escolar, coordenação pedagógica e inspeção de ensino, e 21 foram sobre gestão escolar e educacional. Elas foram divididas por assuntos, sendo eles: mediação, educação emancipadora, história da supervisão, formação de coordenadores, relação entre coordenadores e professores, coordenação e avaliação escolar, gestão escolar e coordenação pedagógica, coordenação pedagógica e família, coordenação e alfabetização, coordenação e inclusão, coordenação e cultura afro, coordenação e educação musical, coordenação e alienação do trabalho, coordenação e indisciplina, inspeção de ensino, fazer diário da coordenação, identidade do/a coordenador/a e coordenação atuando na formação de professores, gestão escolar e educacional.

A maioria dos estudos envolvendo o tema da supervisão escolar discute a ação desempenhada na escola por essa profissional, a busca pela identidade da supervisora na tentativa de superar suas marcas históricas consideradas negativas e, com um número maior de pesquisas, a supervisão implicada especialmente com a formação continuada das professoras.

⁵ Esta delimitação foi feita com base na necessidade de se estabelecer um período limite de tempo para se considerar o conteúdo atual das pesquisas já produzidas. No caso desta pesquisa, foi considerada a produção acadêmica realizada nos últimos seis anos.

2.2 Coordenação, supervisão, orientação pedagógica: selecionando e fazendo escolhas

Observando os títulos das pesquisas, chamou-me a atenção o uso de alguns termos. São poucos os trabalhos que usaram a expressão ‘supervisão escolar’ e, quando aparece, está na maioria das vezes vinculada à ideia de processo de ressignificação/renovação da prática profissional. Já o termo ‘coordenação’ aparece em grande parte dos títulos e está envolvido em ações de caráter pedagógico, como, por exemplo, construção do Projeto Político-Pedagógico, formação continuada, prática dialógica, gerenciamento do sucesso escolar, avaliação, entre outros. Essa observação levou-me a consultar rapidamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006 (que altera o Art.67 § 2º da LDB) e a Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009 (que altera o Art. 61 II também da LDB). O termo ‘supervisão’ aparece na forma que segue:

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, *supervisão* e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Art. 61 II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, *supervisão*, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (BRASIL, 2009, grifo meu).

Já o termo ‘coordenação’ também aparece em dois artigos da Lei n. 12.014, mas com significados diferentes. O primeiro aborda as funções da União, responsável pela organização nacional da educação. O segundo aparece como uma das funções dos profissionais do referido campo.

Art. 8º § 1º Caberá à União a *coordenação* da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Art. 67 § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de *coordenação* e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006, grifo meu).

O texto da legislação traz o termo ‘supervisão’ para referir-se à habilitação das profissionais que trabalham na educação, diferenciando, assim, a área de atuação delas⁶. O termo ‘coordenação’ aparece como a função da União no que diz respeito à organização da área educacional do país e também como uma das funções exercidas por professoras e especialistas em educação. Medina (2002) e Alonso (2007) trazem uma discussão sobre as alterações de nomenclatura que esta especialidade da educação já sofreu. Elas dizem que inicialmente este campo era chamado de inspeção de ensino e que, a partir das alterações nas leis e políticas da educação, o título foi sendo alterado para ‘supervisão escolar’ e mais tarde como ‘orientação’, ‘coordenação pedagógica’ ou equivalente. A maior parte da literatura sobre o tema em questão a denomina ‘supervisão escolar’, ainda que a expressão não seja registrada no que se refere às pesquisas realizadas na área. Sei que a fronteira entre os termos também pode mostrar os próprios deslocamentos de sentidos, mas, como é necessário fazer uma opção, utilizarei o termo ‘supervisão escolar’ para me referir à área profissional em pauta. Importante, neste momento, é marcar que ‘supervisão’ é tomada ainda, em muitas escolas, como coordenação ou até mesmo orientação pedagógica, diferente de orientação educacional. Não me deterei nessa diferenciação, embora na parte da historicização essas denominações tornarão a aparecer.

2.3 Outras pesquisas: formação continuada e gestão escolar

Voltando ao estado da arte das pesquisas, na intenção de restringir ainda mais o espectro sobre o tema em questão, passo agora a descrever, com mais detalhes, as dissertações, as teses e os trabalhos apresentados à Anped, que abordam o tema da formação continuada das professoras, uma vez que essas são as que mais aparecem como produção teórica na supervisão escolar. A maioria aponta a supervisora escolar como uma profissional da educação que tem uma função importante na formação continuada docente e no desenvolvimento de constantes estudos e reflexões no âmbito escolar (CUNHA, 2006; CASSALATE, 2007; PERINA, 2007; VITURIANO, 2008; AZEVEDO, 2008). Outras

⁶ É preciso registrar que, segundo a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, tal curso “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.2). Isso significa que atualmente, a profissional de educação que desejar uma formação mais específica, voltada exclusivamente para a área da supervisão escolar, orientação educacional ou administração escolar deverá buscá-la junto a cursos de pós-graduação *lato sensu*.

pesquisas, além de reconhecer a importância da formação continuada, apontam algumas fragilidades e a necessidade de a supervisora estar sempre em constante atualização (ALVES, 2007; FERNANDES, 2007; OLIVEIRA, 2009; ZUMPARO, 2010). O grupo de pesquisadores Pereira (2010), Waldmann (2006), Lopes (2009) e Oliveira (2010) destaca que muitas supervisoras acabam priorizando mais tempo para as tarefas burocráticas do que para a formação continuada.

Araújo (2006), Pereira (2007) e Gonçalves (2010) buscaram compreender em suas pesquisas o ambiente da formação continuada como espaço para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica das professoras. Santos (2008) traz algumas reflexões sobre os mecanismos usados para burlar a política de formação em massa imposta a todas as escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo. Vieira (2010), analisando o trabalho de formador na escola pública, destaca a inexistência de um programa consistente que contribua com a emancipação docente ou com seu desenvolvimento profissional. Antunes (2010) alerta para o fato de as supervisoras não possuírem formação adequada para a função, além de terem dificuldades nas relações interpessoais e pouca experiência na função. E, finalmente, Pallares (2010) investigou o papel da coordenadora pedagógica como formadora de professoras, destacando que essa identidade não é algo pronto, mas construída no dia a dia da ação pedagógica.

Outro mapeamento que trago, após a aprovação do projeto de pesquisa, diz respeito ao estado da arte realizado a partir dos descritores 'gestão escolar' e 'gestão educacional'. Ligeiro (2007), Mantay (2009), Escosteguy (2011), Salvetti (2011) e Almir Paulo dos Santos, (2012) abordam a gestão democrática em suas pesquisas, procurando perceber como ela acontece no espaço escolar através da análise da ampliação dos espaços e processos de participação da comunidade escolar, do trabalho que as equipes diretivas realizam, das diferentes formas de provimento ao cargo dos dirigentes escolares e da descrição de práticas de gestão de algumas escolas municipais.

Três pesquisas mostram a análise de modelos de gestão escolar. Rosa (2011), não identificando nenhum modelo de gestão em sua investigação, propõe ao final do trabalho um outro modelo que julga ser mais adequado para o espaço pesquisado. Medeiros (2011) mostra as características e práticas dos gestores das escolas analisadas e espera que esses dados contribuam na definição de políticas de disseminação de boas práticas de gestão, bem como na organização de programas de capacitação de gestores escolares. Também Bristot (2012) analisa o desenvolvimento e a aplicação de um modelo de gestão educacional em uma escola

de ensino técnico-profissionalizante e conclui que este se mostra muito eficaz, resultando na melhora no desenvolvimento socioeducativo da comunidade escolar.

As pesquisas desse bloco analisam a implantação de legislações educacionais no plano da gestão educacional. Hattge (2007) problematiza os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã e mostra que tal programa utiliza estratégias de governmentação que conduzem a ação dos indivíduos por ele interpelados na instituição escolar e que essas estratégias se articulam para alcançar os objetivos do programa, os quais demonstram estar comprometidos com a sociedade neoliberal e globalizada. Camini (2009) mostra que há a coexistência de concepções opostas de gestão pública e revela que ainda existe a disputa entre a concepção de gestão democrática e a de gestão gerencialista/burocrática na sociedade brasileira. Roos (2012) problematiza a adesão de duas secretarias municipais ao Compromisso Todos Pela Educação e verifica as dificuldades enfrentadas por estas no planejamento e na efetivação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao plano anterior. Melo (2010) busca compreender o trabalho do Núcleo Gestor das escolas públicas acrianas de educação básica ante as reformas educacionais empreendidas nas duas últimas décadas pelo Estado brasileiro e os desdobramentos da chamada gestão democrática da escola.

Duas pesquisas problematizam a gestão escolar no âmbito da Educação Infantil. Correa (2006) busca analisar as políticas de democratização da gestão escolar na Educação Infantil e suas relações com a melhoria da qualidade durante o período de 2001 a 2004 na rede municipal do interior do estado de São Paulo. Já o trabalho de Barbosa e Barros (2011) concentra-se na observação de diferenças no atendimento de crianças de zero a três anos e de quatro a seis. Entendendo que a Educação Infantil é um direito da criança, as autoras buscam entender como esse nível da educação se organiza para fazer a cobertura do atendimento educacional e como funciona tal organização no sistema de ensino.

Três pesquisas procuraram perceber como acontecem os processos de gestão escolar. Kildo Adevair dos Santos (2012) procura conhecer e compreender as implicações para a gestão escolar e a organização do trabalho docente em escolas de educação básica da rede municipal de Santo Antônio do Amparo, advindas da adoção da parceria público-privada entre a prefeitura e a Fundação Pitágoras. Douglas Leal dos Santos (2012) analisa o papel da gestão escolar no bem-estar dos professores, assim como a percepção de professores de uma escola particular sobre seus líderes educacionais. Daniel (2013) examina os processos da gestão escolar nas falas de alunos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar de uma faculdade de educação de Minas Gerais, a partir da análise da Teoria das Competências,

e observa que os processos de trabalho do gestor ganham novas características a partir dos referenciais do trabalho coletivo e participativo e que os processos da formação ganham as características da construção entre a ação-reflexão-ação.

Macaé Maria Evaristo dos Santos (2006) busca compreender as práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá, dentro do contexto político-institucional de implantação da educação escolar indígena. Conclui que as práticas realizadas pelo Xacriabá constroem estratégias diversas e nesse movimento vêm colocando em prática uma política cultural que contesta e dá novos significados à escola, incidindo na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena.

Menezes Neto (2010) traz a análise da gestão educacional sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, tendo em vista que esse movimento luta pelo socialismo.

Mollmann (2010) discute a relação entre a avaliação em larga escala e a gestão da educação básica em escolas privadas do Rio Grande do Sul. A pesquisa mostra como gestão e avaliação em larga escala estão imbricadas e a forma como são significadas por escolas privadas de educação básica, bem como a importância de mais pesquisas serem realizadas no âmbito das escolas privadas com relação à gestão e aos processos avaliativos.

Klaus (2011) mostra em sua tese a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional, assim como algumas implicações dessa mudança no que diz respeito à Teoria do Capital Humano e ao empreendedorismo, vistos como valores sociais a partir do funcionamento da governamentalidade neoliberal.

Mariucci (2011) investiga a postura da escola católica no contexto da sociedade do conhecimento e da 'mercantilização' da educação, a partir das mudanças em termos de gestão que vêm ocorrendo nas instituições católicas de ensino. Os resultados oferecem uma maior compreensão sobre o cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação católica, bem como a identificação dos maiores desafios do mercado da educação para as escolas católicas e as razões que forçaram um processo de profissionalização da gestão.

Por fim, Pereira (2013) analisa os tempos e os espaços utilizados por gestores escolares para a formação continuada *lato sensu* a distância, oferecida pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar, integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação.

Ao fazer o mapeamento acima, percebi primeiramente que as pesquisas realizadas abordam a formação continuada, restringindo o olhar investigativo ao espaço escolar,

reconhecendo a importância dessa formação, apontando falhas da proposta tanto por parte do corpo docente quanto da supervisão, assim como encontrando formas de ir contra a massificação das políticas de formação. Identifiquei também um referencial teórico dominante entre as pesquisas já realizadas com o tema da supervisão. As abordagens feitas em relação à formação continuada das professoras foram efetuadas pelo mesmo viés, a saber, a Teorização Crítica demonstrando que há uma ordem discursiva predominante entre elas, isto é, há o que Foucault (2011a) considerou como estratégias que regulam, selecionam e autorizam certos discursos a funcionar como verdadeiros, determinando o que pode e não pode ser dito em determinados tempos e espaços.

O mapeamento sobre gestão escolar e gestão educacional traz problematizações quanto à prática da gestão democrática, à implementação da legislação educacional sobre equipes de gestão municipais e também em sistemas privados de ensino, ao papel e ao trabalho da gestão escolar frente às professoras e no nível da Educação Infantil, à discussão sobre os efeitos de programas criados para a educação, ao modelo de gestão escolar implementado em diferentes contextos, à mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional, à gestão educacional em relação à formação continuada e à avaliação de larga escala e a práticas específicas de gestão escolar em determinados lugares e tribos indígenas. Este estado da arte não mostrou a relação da gestão escolar ou educacional com a supervisão escolar. Nenhuma pesquisa trouxe para a discussão a presença dessa função junto à gestão.

Os estudos demonstram não questionar o porquê da relação direta entre supervisão escolar e formação continuada, assim como com a gestão escolar e educacional. As pesquisas concentram suas análises no espaço escolar e nas políticas educacionais, mas não ampliam a investigação da supervisão, vinculando essa função, por exemplo, com determinadas racionalidades políticas, em termos de formas de governo na Contemporaneidade. Elas parecem não desconfiar do discurso recorrente da formação continuada e não se questionar a partir de outras teorizações, a não ser duas pesquisas sobre gestão escolar, que colocam esta sob suspeita. Mesmo assim, essas duas pesquisas não trazem a supervisão escolar em suas problematizações.

Na tentativa de trazer outras discussões acerca da temática escolhida, esta pesquisa torna-se importante, uma vez se propõe a estudar a supervisão escolar trazendo discussões que até então não foram problematizadas. Eis o diferencial que esta pesquisa busca: “sacudir a quietude” (FOUCAULT, 2012, p. 31), a segurança e a tranquilidade de alguns discursos e trazer à tona outras problematizações sobre o tema, com vistas à continuidade da produção de

conhecimento no campo da supervisão escolar. Nesse sentido, pensando as ações que as profissionais da supervisão desempenham em seu fazer diário, chamam atenção os esforços rumo ao sucesso escolar. Tendo em vista a quantidade de pesquisas feitas sobre a formação continuada de professores, sob a responsabilidade da supervisora, coloco-me a pensar no motivo que faz produzir toda essa demanda. Como se poderia entender a ação supervisora na Contemporaneidade? A quem ela atende e o que privilegia?

Sendo que minha experiência enquanto supervisora na rede pública municipal também passou e passa pela atuação, com muita ênfase, na formação continuada dos professores, e tendo eu vivenciado um período considerável dessa função fazendo parte de uma rede de formação fechada e ligada a uma ONG, penso ser relevante e produtivo focar no modo como a supervisão escolar atua, nos dias de hoje, a partir da análise do programa Formar em Rede.

2.4 Formar em Rede e o problema de pesquisa

A formação em questão, sendo um contrato entre uma ONG e as prefeituras participantes, é como um pacote fechado, no qual tudo já está previsto, organizado e planejado. Esquemas, pautas, textos e atividades já estão preparados. Basta que o vínculo se forme e que a rede se estabeleça entre a equipe da ONG, as assessoras das SMEDs, diretoras, supervisoras e professoras, para que a formação aconteça, dando início à reflexão sobre o trabalho docente e o desenvolvimento das competências necessárias para a Educação Infantil (INSTITUTO AVISA LÁ, 2013). Essa ‘engenharia pedagógica’, que rapidamente descrevo, pode estar vinculada às necessidades contemporâneas de atualização e inovação constantes. Numa era em que as novidades são momentâneas e passageiras, em que os produtos são descartáveis, em que a concorrência parece dar a ordem para a organização das políticas sociais, culturais e econômicas, em que o Estado parece se capilarizar por entre as relações da sociedade, atingindo mais e melhor os sujeitos que nele são capturados, a área da educação e, por sua vez, a função supervisora são atingidos por essas características, respondendo produtivamente ao chamado. O material que forma o *corpus* empírico desta pesquisa mostrou-se uma ótima fonte para essas discussões, apresentando uma supervisão imbricada na atual forma de governo.

Como mostro na subseção 4.3, em que procuro caracterizar a supervisão escolar na Contemporaneidade, vivemos em um Estado governamentalizado, o qual conduz a conduta dos sujeitos através da arte de governar neoliberal. Tendo essa lógica os princípios econômicos como regras que passam a reger a vida dos sujeitos, a sociedade passa a ser

constituída por um fenômeno que autores como Burchell (1993 apud PETERS, 2011) chamaram de ‘cultura de empresa’. Esse fenômeno repercute também no espaço escolar, o qual introduz, em seu discurso pedagógico, ações que percebem a formação continuada como investimento no corpo docente, excelência educacional, produção de altas performances e resultados positivos. É com essa configuração que a referida instituição pode ser chamada atualmente de Escola S/A, e é com ela, juntamente com a supervisão, que busco definir o problema de minha pesquisa.

Assim, considerando as pesquisas já realizadas sobre o tema deste trabalho, bem como as materialidades que trago neste texto, defino como problema desta pesquisa a questão: *Como a supervisão escolar se configura na Contemporaneidade?* Como perguntas balizadoras da pesquisa, apresento as seguintes:

- Como se constitui a supervisão escolar no programa Formar em Rede?
- Que verdades este programa produz para a supervisão escolar atual?
- Que racionalidades políticas constituem a supervisão escolar na Contemporaneidade?

Eis o desafio que me coloco a pensar.

Antes, gostaria de destacar que o movimento que proponho fazer com esta pesquisa é, para mim, como a alegria de uma criança ao lançar uma pedrinha no lago e vê-la saltando duas, três ou quem sabe quatro vezes, fazendo com que as águas se movam, quebrando a tranquilidade da superfície. Para alguns, porém, este trabalho poderá ser considerado como mais uma pedra que se alojou no fundo da água, talvez somente encontrando ressonância em caso de uma grande enxurrada a mover para outros lugares. Mas, seja como for, para mim, ela será sempre como aquele pequeno objeto que, durante alguns instantes, trouxe um sorriso a uma criança. Isto é, mesmo com a rapidez com que os conhecimentos passam a ficar desatualizados, este trabalho é para mim uma oportunidade de, por alguns momentos, colocar a temática da supervisão no centro das discussões e assim quebrar a tranquilidade dos discursos atuais que observo nesta área da educação, tal como Foucault nos convida a fazer, afirmando que “não se trata, é claro de recusá-los definitivamente, mas de sacudir a quietude com a qual os aceitamos [...]” (2012, p. 31).

3 CRIANDO UMA SUPERVISÃO: A FORMA DE PESQUISAR

É preciso “artista”, como diz Corazza (2002), para criar uma forma de pesquisar, um caminho singular, criativo e coerente pelo qual a pesquisa possa se organizar e garantir a legitimidade dos dados a serem encontrados. Penso que essa ‘artistagem’ já inicia no instante em que a vontade de realizar determinada pesquisa nasce no interior de corajosos e, principalmente, de insatisfeitos com as respostas criadas até então e segue com a relação criativa dessa insatisfação com o conhecimento já produzido.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores, e que, no máximo, eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si só a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (FOUCAULT, 2006b, p. 13).

Inspirada, encorajada e motivada pelas palavras de Foucault e de Corazza, sigo meu caminho de ‘artistagem’ para separar-me de mim mesma enquanto profissional da área da supervisão escolar e enquanto pesquisadora, objetivando converter meu olhar com o propósito de continuar o trabalho crítico de pensar, duvidar e problematizar meu próprio pensamento. É o ‘descaminho de quem conhece’ que este tipo de pesquisa valoriza, o colocar-se à prova, o duvidar das verdades que o mundo constrói, o pensar sobre o que parece estar esgotado, guiado pela curiosidade e pela vontade de questionar e questionar-se. São essas ações em relação ao tema da supervisão escolar que trago para a pesquisa, pensando sobre essa função a qual eu mesma exerço no meio escolar e sobre a qual as discussões teóricas precisam ser ampliadas para além do referencial teórico em que ela foi gestada e em que continua sendo, em grande parte, praticada.

Com o desafio bastante árduo de separar-me de mim mesma para pensar diferentemente do que penso, direciono as intenções desta pesquisa. Para tanto, é necessário apontar alguns aspectos para situar e caracterizar o caminho investigativo que será trilhado. Assim, passo a estruturar a pesquisa em termos metodológicos.

Início por descrever alguns dados que me parecem deveras importantes sobre o material de análise desta pesquisa, ou seja, o programa Formar em Rede. Começo por caracterizar melhor o Instituto Avisa Lá (IAL), do qual o Formar em Rede faz parte. O IAL é uma organização não governamental (ONG) dedicada à formação continuada de educadores que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade. A entidade tem como objetivos:

1. Contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores, que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda;
2. Oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
3. Atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de site na internet, com produção de vídeos de formação e publicações;
4. Contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em Educação de maior qualidade. (INSTITUTO AVISA LÁ, 2013, s. p.).

Em 1986, um grupo de profissionais que atuavam em creches de entidades sociais (hoje com a denominação de Centro de Educação Infantil – CEI) na cidade de São Paulo fundou o Crecheplan. Aos poucos, a instituição foi especificando suas ações para a formação continuada de professoras, formadoras e demais profissionais que trabalhavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Naquela época, o Crecheplan tinha a parceria da Ashoka Empreendimentos Sociais, uma organização internacional sem fins lucrativos, cujo objetivo era apoiar empreendedores sociais. Em 1993, a referida ONG passou a ter como parceiro o Instituto C&A de Desenvolvimento Social que, através da Lei de Incentivo à Cultura, apoia as iniciativas de formação continuada do IAL. Conforme consulta ao site do Avisa Lá, atualmente, além do apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social, a ONG também conta com as seguintes empresas: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong), Lideranças para o desenvolvimento sustentável na América Latina (Avina), Instituto Camargo Correa, Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Associação Brasil Foods (BRF), Instituto Razão Social, Fundação Abrinq, Natura, Ultragaz, Museu da Pessoa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Movimento Todos pela Educação. No caso da formação realizada em Novo Hamburgo, a Gerdau Riograndense⁷ patrocinou os dois anos do programa Formar em Rede.

Em 1994, foi criado o programa de formação chamado Capacitar Educadores que, inicialmente, atuou em unidades escolares nas cidades de São Paulo e Osasco. Esse programa

⁷ A Gerdau Riograndense é uma usina siderúrgica do Grupo Gerdau. A unidade está localizada em Sapucaia do Sul/RS e atua na produção de aço destinado a atender aos setores da construção civil, indústria e agropecuário.

traz a base da metodologia de trabalho do Instituto Avisa Lá, sendo que dele derivam os três atuais programas de formação que o instituto oferece. O site do IAL traz a informação de que participam do programa secretarias municipais de todo o país. A ONG atuou na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, faz parte do Movimento Todos pela Educação e possui vínculo com institutos e fundações empresariais e com cerca de 114 secretarias municipais de Educação. Em 1999, o Crecheplan passou a se chamar Instituto Avisa Lá.

A ONG tem como missão “melhorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais” (INSTITUTO AVISA LÁ, 2013, s. p.). Atualmente, disponibiliza os seguintes programas de formação: ‘Além dos Números’, ‘Além das Letras’, ‘Programa Capacitar’, ‘Diretrizes em Ação’, ‘Memória local na escola’ e ‘Formar em Rede’, dos quais podem participar as secretarias municipais de Educação que manifestarem interesse pela formação. A metodologia dos programas é a mesma:

Formação em rede, na qual os técnicos das Secretarias são os sujeitos da formação e reeditores reflexivos das propostas em suas redes. Eles realizam a formação dos coordenadores pedagógicos locais que, por sua vez, capacitam seus professores. O consultor do Instituto Avisa Lá (IAL) subsidia e orienta a prática dos técnicos na condução dos trabalhos de formação, incentivando uma cultura de formação permanente no município. (ibidem, s. p.).

Cada programa tem a duração de dois anos, com atividades desenvolvidas durante nove meses por ano. O custo de cada ano da formação é de R\$ 30.150,00. Nesse valor, estão incluídos o recebimento de acompanhamento pedagógico dos consultores do IAL por meio de pautas de formação e subsídios teóricos e de acompanhamento tecnológico do Instituto Razão Social, a participação de dois técnicos/formadores (representantes das secretarias de Educação e das empresas interessadas na formação) no seminário presencial de formação, realizado em São Paulo, com 20 horas de duração, o acesso por meio de senha a todo o material da formação, um DVD com vídeos e textos, e a participação quinzenal em reuniões *on-line* com as formadoras do instituto e com as demais participantes da formação.

Em conversa com a gerente de Educação Infantil da SMED de Novo Hamburgo, esta informou que soube da formação em questão através de um convite feito pelo IAL a uma assessora do Ensino Fundamental que havia participado da formação Além das Letras. Tratava-se de um e-mail no qual o instituto estava oferecendo, gratuitamente, o programa Formar em Rede para o município de Novo Hamburgo. O motivo da gratuidade era o fato de

que a SMED de Novo Hamburgo vinha demonstrando o cumprimento da metodologia estabelecida na outra formação e, assim, seria presentada com esse outro programa. Inicialmente, a gerente da SMED decidiu, em conjunto com o secretário de Educação, não aceitar o convite, pois estava recém formando a sua equipe de assessoras da secretaria. Mesmo assim, visitou o site e inteirou-se da formação. Em resposta ao convite do Instituto Avisa Lá, enviou um e-mail agradecendo a oportunidade e justificando a não adesão à proposta. Decidiu, também, conversar diretamente com a responsável pela formação através de contato telefônico, pois, de acordo com a gerente, “não são todos os municípios que são convidados”. Assim, perguntou se a SMED poderia participar no ano seguinte (2010) e obteve a resposta de que o instituto ofereceria o programa gratuitamente somente em 2009. Dessa forma, em conversa com o secretário de Educação, optaram por aceitar a oferta. A formação foi dividida em dois blocos: o primeiro sobre o brincar e o segundo sobre a cultura escrita.

Questionada sobre o motivo que levou a SMED a aceitar a formação, a gerente justificou citando a qualidade e o objetivo da proposta que, em sua opinião, é “recolocar o coordenador pedagógico das escolas no seu papel de formador”. O programa, portanto, fez com que as assessoras da Educação Infantil da SMED também se efetivassem como formadoras, destinando tempo ao estudo e à organização das formações.

Para a adesão ao primeiro bloco do Formar em Rede, a assessoria da Educação Infantil precisou elaborar um diagnóstico sobre o entendimento do brincar nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade. Junto com esse material, foi enviado ao IAL o termo de compromisso, oficializando a participação da SMED de Novo Hamburgo no Formar em Rede.

Para a formação presencial em São Paulo, foram enviadas a gerente de Educação Infantil e a gerente de Formação Continuada. A entrevistada comentou que foram dois dias e meio muito intensos de “mergulho” nos referenciais teóricos da formação. De volta à cidade, a assessoria da Educação Infantil iniciou a organização e a sistematização do Formar em Rede. A gerente de Educação Infantil, juntamente com o grupo de assessoras, começou a participar dos encontros quinzenais a distância com as demais secretarias participantes e com uma representante do Instituto Avisa Lá. Sempre havia um tema específico e uma secretaria municipal ficava responsável por conduzir a discussão. A entrevistada disse que, às vezes, tinham problemas técnicos com o sistema de conexão da internet e, nesses dias, corriam para o prédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no centro de Novo Hamburgo, para

conseguirem participar da reunião. Os encontros duravam em torno de uma hora e, após, aproveitavam o tempo para organizar o encontro seguinte com as diretoras e supervisoras.

Quanto às dificuldades encontradas ao longo do processo, a gerente comentou que muitas vezes o próprio conteúdo da formação era difícil para quem não era da área da Psicomotricidade e de Letras. Por isso, a equipe de assessoras desconfiava quando as supervisoras escolares relatavam que a formação era acessível e fácil. Em muitas ocasiões, pensavam que elas não liam em profundidade o material que, por vezes, era complexo. Outra dificuldade era quanto ao cumprimento das visitas nas escolas para verificar as pastas da formação. Era preciso observar os conteúdos que estavam sendo discutidos e se as pautas estavam sendo repassadas aos grupos de professoras. Muitas vezes, a dificuldade de reservar tempo para essas visitas impedia o procedimento.

Sobre a devolução das formações ao Instituto Avisa Lá, a gerente comentou que eram feitas através das atas que uma diretora ou supervisora escrevia ao longo do encontro da formação local. Esses textos eram revisados pelas assessoras da SMED e, depois, enviados por e-mail à coordenadora da formação do IAL. Ela, por seu turno, escrevia comentários dando sugestões, pontuando questões de conteúdo e elogiando eventualmente os trabalhos realizados.

As formações locais eram feitas mensalmente. Participavam delas as equipes diretivas de todas as escolas municipais de Educação Infantil (diretora e supervisora escolar) e supervisoras de algumas escolas municipais de Ensino Fundamental, que aderiram à proposta em função de terem turmas de Educação Infantil. A maioria dos participantes era de mulheres, sendo apenas dois supervisores homens. Todos eles receberam o nome de multiplicadores, pois o objetivo era repassar a formação às professoras das escolas. Os encontros aconteciam no auditório da SMED ou num salão cedido por uma igreja e duravam cerca de quatro horas. Geralmente, as assessoras organizavam o local com algum material que fazia referência ao que seria discutido no encontro, como: brinquedos, varal com diferentes gêneros textuais, livros infantis etc. As pautas eram entregues no início e, nesse momento, também era feita a escolha de uma participante que ficava responsável por registrar os acontecimentos e as discussões que ocorressem durante o encontro. Na maioria das reuniões, a dinâmica era a mesma: apreciação de um texto, apresentação de uma situação-problema ou vídeo, seguido de discussão. As participantes também eram questionadas quanto ao andamento da formação na escola.

Cada supervisora escolar era responsável por manter organizada uma pasta que deveria conter as pautas dos encontros da SMED, as pautas das reuniões realizadas com as

docentes, os textos, CD e DVD com materiais da formação e relatórios escritos pelas professoras sobre os encontros na escola. Além disso, o livro também deveria ficar sempre atualizado, pois ele indicava a sequência ou não das formações já realizadas. Cada escola organizava o número de encontros mensais e a duração deles, porém a carga horária de quatro horas mensais deveria ser sempre respeitada. Na escola pesquisada, costumava-se cumpri-la, fazendo um encontro mensal aos sábados pela manhã ou em um turno durante a semana, o qual havia sido liberado pela SMED para fins de formação. Se esses momentos eram ocupados com outras demandas, dividia-se a formação do programa com duas horas durante o turno liberado para a formação e com outras duas horas em dia de semana, após o horário de trabalho. Essa é, basicamente, a proposta do Instituto Avisa Lá, do programa Formar em Rede e da demanda de trabalho gerada para a SMED e para as escolas participantes.

Diante de toda essa caracterização, é preciso registrar algumas considerações a respeito de como os dados do *corpus* empírico desta pesquisa são compreendidos. Para isso, faço uso de alguns apontamentos da agenda que Costa (2007) sugeriu para jovens pesquisadores. Dentre os 12 pontos, escolhi cinco que, para mim, são muito significativos. Apesar de descrevê-los na ordem que segue, os itens não possuem grau de relevância entre si, sendo todos importantes para a reflexão que a autora sugere.

O primeiro deles se refere à provisoriidade do conhecimento. Mesmo após o término desta ou de qualquer outra pesquisa, os resultados estarão longe de representar o que existe de mais verdadeiro sobre os temas tratados, neste caso, sobre a supervisão escolar. É preciso ter em mente que os achados das pesquisas são contingentes e provisórios, uma vez que os acontecimentos locais e globais giram em torno de constantes mudanças. Analisar o material do Formar em Rede é pensar o modo como a supervisão é vista hoje, com as condições que a tornam possível de ser produzida e interpelada na Contemporaneidade, o que muito provavelmente não será mais observado posteriormente. Daí a importância da pesquisa e da necessidade de se estar sempre atento à forma como as coisas do mundo são produzidas.

O segundo ponto que destaco é a originalidade da pesquisa. Costa diz que isso depende da “originalidade do olhar” (ibidem, p. 148). Um objeto de pesquisa só é formado quando um olhar investigativo recai sobre ele e o enche de interrogações. Tal olhar, munido de curiosidade, criatividade e referencial teórico consistente, é bom indicativo para uma pesquisa ter relevância acadêmica e educacional. Propor uma pesquisa com o tema da supervisão escolar não é algo novo, mas minhas indagações frente a esse tema voltado para a atualidade me enchem de expectativas quanto ao valor que o estudo poderá ter.

Em terceiro lugar, “o novo não é necessariamente melhor que o velho” (COSTA, 2007, p. 149) e, portanto, com o material que aqui apresento, não tenho a preocupação de ultrapassar o que já foi construído no campo da supervisão. Apesar de ser uma pesquisa recente, não significa que ela é o melhor que já se produziu sobre a supervisão escolar. Como destaquei acima, contingência e provisoriedade fazem parte do que aqui será mostrado, além de que pensar de forma linear e evolutiva seria uma grande contradição de minha parte.

Apesar de ler, atualmente, os acontecimentos do mundo através dos estudos de Foucault, levo comigo a noção de que eles não são os únicos meios para entender o mundo. Mesmo falando da supervisão a partir do referencial foucaultiano, tenho consciência de que o tema não se esgota com esse aparato teórico. Nas palavras de Veiga-Neto, “todos os portos são portos de passagem” (2003, p. 30). Pura ilusão seria pensar em um porto seguro, no qual se pudessem assentar certezas. Por isso, o quarto ponto que trago para minha pesquisa é que “o mundo continua mudando. Não cristalize seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se” (COSTA, 2007, p. 149).

O quinto e último ponto que destaco da agenda da autora é que “o trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho” (ibidem, p. 150). Como bem se sabe, Foucault foi um intelectual que não fixou seus estudos num determinado método. Ao contrário dos demais, ele ousou justamente criar algumas ferramentas analíticas a partir do que suas pesquisas suscitavam e, assim, acabou por deixar um valioso e fecundo material que muito instiga pesquisadoras e pesquisadores as/os quais, como ele, desejam se aventurar nos caminhos investigativos: uma “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2001 apud VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Em suas palavras:

Todos os meus livros, seja *História da loucura* seja outro podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006c, p. 52).

Com essa caixa de ferramentas é possível, dependendo do problema de pesquisa, fazer uso das ferramentas que melhor auxiliam a fundamentar as análises. Trata-se de conceitos que o autor criou com base nas constatações que fez ao longo de suas pesquisas, os quais servem também aos pesquisadores de hoje, devido à sua amplitude e atualidade. Veiga-Neto (2006, p. 81) lembra a “metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio

pensamento e a nossa própria experiência”. Assim, a ideia da caixa de ferramentas não pode ser confundida com um material cheio de utensílios prontos para consertar algo que esteja com defeito. Ela somente é útil àquelas e àqueles que têm vontade de martelar, destruir, golpear, sacudir, quebrar formas de pensamento que se mostram sólidas e quietas demais. Soma-se a esse desejo, a “destruição” do pensamento da própria pesquisadora ou pesquisador, que igualmente põe sob suspenso suas certezas construídas até então. Uma vez atraídos por esse tipo de pesquisa, basta escolher a ferramenta que melhor lhe seja útil a fim de examinar ou dissecar a empiria escolhida.

Mas o fato de Foucault ter deixado uma herança teórica bastante profícua não quer dizer que ele deva ser endeusado a ponto de ofuscar os demais intelectuais. Como ele mesmo declarou:

Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (FOUCAULT, 2012, p. 21).

Ele não queria ser seguido ou ser fundador de um outro modo de pensar, apesar de ter feito isso através da sua produção teórica. Escolheu, pois, não ter uma marca definida e optou pela infidelidade teórica, criando seu próprio jeito de produzir seus estudos. Essa moral de estado civil que ele dá as costas, essa infidelidade teórica que escolheu para si não foi criada sem critérios ou cuidados metodológicos. Através da arqueologia, da genealogia e das tecnologias do eu, que toma emprestadas de Nietzsche, Foucault organiza e cria ferramentas analíticas que buscam entender seu principal objeto de pesquisa: a constituição do sujeito. Essas ferramentas mostram que o autor não se fixa a um método para realizar suas pesquisas, mas que, na obstinação pelo seu grande objetivo, opera com diferentes ferramentas conforme o trabalho que deseja realizar. Comento isso para dizer às/aos demais pesquisadoras/es que possuem problemas e objetos de pesquisa para os quais as ferramentas de Foucault podem ser úteis, que eles não ficam desassistidos, mesmo não havendo nesse modo de fazer pesquisa, ‘o’ método a ser seguido. Em vez de pensarmos ‘no’ método, Larrosa (2002, p. 37) dá uma boa dica para entendermos o que é importante considerar em nossas pesquisas: “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”. Assim, a questão que colocarmos em nossos trabalhos irá apontar os caminhos a serem seguidos, as ferramentas a serem utilizadas.

Tudo isso quer dizer que, ao trabalhar com as teorizações foucaultianas, não há um método pronto e definido, esperando para ser aplicado no lócus da pesquisa. O que existe,

para os que desejam se aventurar “fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um final que não é fácil prever” (FOUCAULT, 2012, p. 48) é a criação de um caminho, de labirintos, como sugere Corazza (2002). Essa autora é bastante enfática ao responder se existe algum critério de escolha que justifique o uso de determinado método ou metodologia. “A resposta é: não.” (ibidem, p. 122). E continua:

[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma”, no sentido de ser para nós significativa. (ibidem, p. 123).

Na citação acima, a autora consegue traduzir em palavras o porquê da inversão metodológica feita nas pesquisas com base nas teorizações foucaultianas. É essa prática de pesquisa que marca tal diferença, pois ela traz consigo um outro modo de ver as palavras e as coisas do mundo, de entender os saberes que nos atravessam e a forma como nos relacionamos com o poder, de mostrar-nos que fomos e somos continuamente subjetivados, de determinados modos, a nos relacionarmos conosco mesmos, a darmos sentido para algumas coisas e não a outras. É esse jeito de olhar para as coisas à nossa volta e – como consequência – para a pesquisa que indica os caminhos ou os ‘labirintos’ que iremos percorrer.

Passo, agora, a comentar com um pouco mais de detalhe o que seriam esses labirintos. Ainda nas palavras de Corazza:

Como visualizo tais labirintos? Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. (ibidem, p. 107).

Como se pode perceber, o processo metodológico desse tipo de pesquisa é bastante complexo, mas não menos rigoroso e belo. É um labirinto que cada pesquisadora ou pesquisador precisa desenhar e passar. Trata-se da criação de um caminho único e diferente para cada pesquisa que se fizer. É o adeus ao método em seu estado puro e as boas-vindas à mestiçagem das formalizações da academia, já experimentadas há pelo menos duas décadas por vários intelectuais da área da educação, tais como Silva (1993, 1994), Veiga-Neto (1996a, 1996b), Costa (1995) e Louro (1995).

Seguindo essa linha de pensamento e a metáfora dos labirintos de pesquisa, passo, neste momento, a desenhar o meu próprio trajeto.

Ponto 1: Através do tema da supervisão escolar e da intenção de problematizá-lo a partir da Contemporaneidade, formei o *corpus* empírico da pesquisa a partir dos materiais que me foram disponibilizados do Formar em Rede. Foram eles: um livro cujo título é ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’; duas pastas da assessoria da SMED, contendo cópias de e-mails trocados entre a assessoria da SMED e o Instituto Avisa Lá (IAL); fichas de acompanhamento do trabalho da assessoria da SMED nas escolas; folhas contendo os registros dos encontros mensais com diretoras e supervisoras escolares; cópias dos textos utilizados nas formações e pautas dos encontros mensais com as diretoras e supervisoras escolares; uma pasta da escola pesquisada, contendo as pautas das reuniões mensais com as diretoras, supervisoras escolares e a assessoria da SMED; as pautas organizadas para as professoras da escola pesquisada; cópias dos textos estudados; registros escritos de algumas formações na escola; registros das professoras sobre alguns dos textos lidos; algumas fichas de avaliação das professoras a respeito das formações; cópias de DVDs contendo vídeos sobre o brincar e sobre momentos de leitura para crianças pequenas e um livro ata, no qual estão registradas as formações que aconteceram na escola pesquisada. Destaco que a segunda metade do material, ou seja, aquele que a escola possui sobre a formação, foi organizada por mim enquanto profissional responsável pela supervisão escolar da respectiva instituição. Saliento também que da escola pesquisada utilizei somente os materiais descritos acima.

Segundo Oliveira (2007, p. 69), com o uso desses materiais, o estudo ganha o nome de “pesquisa documental”, pois

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Os documentos listados são de fontes primárias, os quais não receberam tratamento analítico nem científico, por se tratarem de dados originais. Porém o uso dos materiais citados acima nem sempre foi reconhecido entre os autorizados para compor o *corpus* empírico de pesquisas nas mais diversas áreas. Durante muito tempo, somente os documentos de fontes oficiais podiam compor esses trabalhos. Eram eles:

[...] legislação e atos do poder executivo, discussões parlamentares, atas, relatórios escritos por autoridades (presidentes de província, inspetores escolares etc.), regulamentos, programas de ensino e estatísticas. Também tinham muita importância as próprias obras que os educadores ou pensadores mais eminentes de cada época haviam escrito. (CORSETTI, 2006, p. 35).

Aos poucos, foi se percebendo que as fontes oficiais eram insuficientes, em alguns casos, para compreender e analisar as problemáticas propostas. Com a revolução documental, como a autora destaca, dependendo da necessidade, atualmente há ainda a opção de se acrescentar documentos oficiais e obras originais de escritores aos demais materiais consultados. Além disso, a autora acrescenta que, em pesquisas recentes, as próprias fontes novas se transformam em objeto de pesquisa, tal como o que aqui se pretende fazer com os documentos citados.

Ponto 2: É oportuno, também, registrar o modo como os documentos usados como material de análise nesta pesquisa foram compreendidos: “O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir” (ABREU, 2012, p. 1). Como Foucault (2012) mostrou, o documento é monumento, propondo uma inversão: o que antes era transformado em documento para impor ao futuro determinada imagem de sociedade, aqui é mudado para monumento, na intenção de, nesse formato, ser passível de burilagem, escrutínio, agrupamento, inter-relação, etc. Ao propor a análise dos documentos do *Formar em Rede*, foram esses os procedimentos que pretendi fazer, na busca de unidades analíticas que dessem margem ao problema que coloco. Foi uma tentativa de desconstruir o que aparece como natural, de dar outros sentidos às declarações já dadas, de trabalhar com os discursos postos,

[...] libertando-os de todos os grupamentos considerados como unidades naturais, imediatas e universais, [assim], temos a possibilidade de descrever outras unidades, mas, dessa vez, por um conjunto de decisões controladas. Contanto que se definam claramente as condições, poder[á] ser legítimo constituir, a partir de relações corretamente descritas, conjuntos que não ser[ão] arbitrários, mas que, entretanto, ter[ão] permanecido invisíveis. (ibidem, p. 33).

Tentei organizar novas unidades a partir do que o *corpus* empírico permitiu, seguindo o que Foucault sugere: estabelecer séries de séries, outras formas de regularidades, outros tipos de relações talvez impensadas, sem preocupar-me em descrever todas as relações que pudessem existir, mas aceitando “um recorte provisório” (ibidem, p. 33) que, posteriormente, poderá ganhar outro sentido sob o olhar de outras pesquisadoras e pesquisadores.

Ponto 3: É importante comentar a forma com que os ditos dos materiais de análise foram considerados. Eles não são discursos isolados e de autoria própria. Eles estão presos “em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede” (ibidem, p. 26) e fazem parte de um campo complexo no qual encontram legitimidade para

serem aceitos e veiculados. O autor ainda adverte quanto ao uso dos discursos: “é preciso tratá-los no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2012, p. 28) e acrescenta que

[...] não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso. (ibidem, p. 55).

Ou seja, não há preocupação com o oculto, não há o entendimento de que existe algo por trás dos discursos, não há a intenção de relacioná-los à sua origem ou às autoras e aos autores que os elaboraram, até porque não são eles, as autoras e os autores, e sim os sujeitos que “sistemizam e são capturados pelos discursos que circulam na lógica dos campos de saber, em uma ordem bem mais ampla, da qual o autor se vale para escrever” (BERGOLD, 2007, p. 17). Por essa razão, interessam-me os discursos enunciados, os ditos que o material empírico traz. Analisarei as materialidades que colocarei em destaque e tão somente isso.

Ponto 4: Outro aspecto a ser considerado é a ideia de ‘efeitos’ que o autor deixa às análises que fez e que, por consequência, as pesquisadoras e os pesquisadores que optam por tais labirintos tomam emprestados em seus próprios trabalhos. Trabalhar com a ideia de efeitos é mostrar que, entre os discursos que se apresentam, independentemente da época, há sempre um modo de ser provocado por uma ação, uma intenção, uma formulação, um engendramento, por um resultado que os discursos, assim como são produzidos, também produzem no campo a que foram ou são destinados. Os efeitos não são algo como aparência ou ilusão. Eles estão presentes e aparecem como inseparáveis de seus discursos. “Resta apontar para possíveis impactos que podem decorrer de colocar em circulação as proposições presentes” (BUJES, 2007, p. 29), neste caso, nos materiais disponibilizados do programa Formar em Rede. E, como adverte a autora, além de discorrer detalhadamente sobre os achados da pesquisa, de descrever as minúcias contidas nos materiais analisados, é preciso, “sobretudo, apontar para seus possíveis efeitos” (ibidem, p. 30).

Ponto 5: Último, porém tão importante quanto os demais. A este ponto reservo a explicitação da ferramenta teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa: o conceito de discurso em Foucault. No capítulo 1, descrevo discurso enquanto modo através do qual compreendo as verdades produzidas no mundo. No caso da supervisão escolar, procurei descrever o ‘mais’ a que as representações e a produção do discurso desta área permitiram, ainda que essa descrição não compreenda uma totalidade desta ação e muito menos o caráter definitivo do que trago enquanto contribuições da pesquisa. Aqui, trago esse mesmo conceito como ferramenta para operar junto ao *corpus* empírico do trabalho. Através dela, tentei olhar

e descrever as práticas discursivas da supervisão escolar, sustentando-as por alguns enunciados que os materiais de análise evidenciaram.

Foucault diz, em relação aos enunciados, que “trata-se de um acontecimento estranho” (2012, p. 34), pois nem o seu significante (os grafemas e fonemas da palavra), nem o seu significado (o sentido desta) são capazes de exauri-lo de modo pleno. Ele está atado a um conjunto de materialidades, a formas de escrita, a memórias, a consequências que fazem com que seja difícil apreendê-lo (ibidem). Os enunciados não são considerados como narrativas, como atos de fala, mas como registros escritos, como o que é colocado pelas instituições, pelas práticas, pelas técnicas e objetos que são produzidos. Um enunciado é “um átomo do discurso” (ibidem, p. 96), ou seja, partículas importantes que fabricam as formações discursivas e que precisam do olhar de quem pesquisa para serem produzidos. Isso mostra o complexo caráter relacional a que o enunciado se refere. Analisar esse conceito implica considerá-lo junto à coexistência de outros ou em sua sucessão, em sua transformação ou interdependência. Eles formam uma “matriz de sentido” (FISCHER, 2001, p. 203) que tem valor para determinado tempo e espaço e que por isso é transmitida e conservada, sendo aceita, reproduzida e transformada pelas pessoas (FOUCAULT, 2012).

Ao conjunto de enunciados, Foucault chama de discurso, entendendo-o como o conjunto de relações que mostram as condições que permitem formar ou deformar um determinado objeto – objeto de um discurso (ibidem). Nesse sentido, usar a ferramenta do discurso é justamente fazer a descrição desse conjunto de enunciados, dessas relações que formam a supervisão escolar como um objeto do discurso, é fazer a descrição dessas práticas discursivas.

Essa descrição iniciou a partir da narrativa recorrente que encontrei no *corpus* empírico: formação de profissionais autônomos. Entendi essa narrativa contemporânea como pertencente à lógica neoliberal, que tem como efeito a produção de uma outra subjetividade docente: o empresariamento de si – a qual a supervisão escolar tanto produz quanto também é produzida como tal. Esse efeito, que Foucault já havia percebido em sua obra ‘Nascimento da biopolítica’, levou-me a identificar nesta pesquisa uma matriz performática através da qual a supervisão escolar atua fixando as professoras como autônomas e as fabrica para serem e/ou manterem-se em constante produtividade e também que a supervisão escolar, agindo por meio dessa matriz, acaba por gerenciar as práticas e os sujeitos, evidenciando uma outra forma de fazer supervisão na Contemporaneidade.

Esse foi o labirinto que construí para esta pesquisa, no qual me perdi em alguns momentos – dentro dos perigos que este tipo de trabalho, somado aos meus desafios pessoais,

colocou à espreita –, me escondi em outros – fazendo com que olhasse com mais cuidado para o que o *corpus* empírico me sinalizava –, e do qual consegui sair para poder descrever as aventuras que tal labirinto levou-me a enfrentar. A seguir, convido os leitores a pensar comigo a supervisão escolar de hoje, usando para isso a história, a fim de demarcar alguns acontecimentos que permitiram a emergência dessa supervisão contemporânea.

4 SUPERVISÃO ESCOLAR: PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS

4.1 A emergência de um olhar privilegiado: alguns acontecimentos sobre a supervisão escolar⁸

Câmeras filmadoras instaladas em elevadores, lojas, mercados, postos, estacionamentos, escolas, bancos, rodovias etc.; rastreadores via satélite; controladores de velocidade; cargos empregatícios cuja função é controlar a ação dos subalternos; diversos códigos e leis que não são cumpridos em razão de não haver a supervisão e o controle necessários. Somos vigiados, regulados, controlados por várias e diferentes formas na Contemporaneidade. Esses meios e instrumentos são cada vez mais comuns em nossas vidas, passando, em alguns casos, até despercebidos, como artefatos ‘naturais’ incorporados ao nosso dia a dia.

Isso me faz pensar em quão comum também é a função de supervisionar, uma ação milenar que acompanha o ser humano ao longo de sua existência e que parece ganhar mais potência a cada nova etapa civilizatória. Longe de ser uma ação restrita ao campo educacional, o ato de supervisionar atravessa nossas vidas de forma bastante insidiosa, de modo a fazer parte do cotidiano contemporâneo. Digo isso para demonstrar que essa função é bastante comum e que veio, ao longo da história, modificando seu jeito de atuar sobre a vida das pessoas, não porque evoluiu sua própria ação, mas porque foi engendrando diferentes modos de agir com base nas condições históricas que a tornaram possível.

Restringindo, agora, meu olhar para a supervisão escolar, apresento, neste capítulo, alguns destaques sobre parte dos acontecimentos que constituem a supervisão, procurando compreender o modo como a supervisão se desenvolve hoje. No entanto é necessário antes fazer alguns esclarecimentos.

Utilizo aqui a noção de história proposta por Michel Foucault. O autor fala de uma “história geral”, ou “história do presente”, a qual se diferencia da “história global”, a que tem como intenção entender que certos acontecimentos, dentro de uma marca espaço-temporal, teriam “um sistema de relações homogêneas” (FOUCAULT, 2012, p. 11), que uma única história daria conta de explicar as diferentes e complexas transformações, por exemplo, de uma sociedade e, finalmente, que a história pudesse ser entendida como um bloco único, dividido por estágios ou fases (ibidem). O filósofo nos ajuda a repensar os fatos históricos não

⁸ A estrutura deste capítulo foi elaborada junto à dica da Dra. Kamila Lockmann feita logo após a realização da banca de qualificação do projeto desta pesquisa.

como se eles obedecessem a uma evolução linear, contínua e gradual, a entendê-los não como naturais, mas como práticas que objetivam determinadas coisas. Nas palavras do autor:

São estes postulados que a história nova põe em questão quando problematiza as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relação. [...]. O problema que se apresenta – e que define a tarefa de uma história geral – é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries; que sistema vertical podem formar, qual é, de uma às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências, em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que “séries de séries” – ou, em outros termos, que “quadros” – é possível constituir. Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria ao contrário o espaço de uma dispersão. (FOUCAULT, 2012, p. 12).

É com esse entendimento que me proponho a descrever a emergência da supervisão escolar, sabendo que dela apenas conseguirei apreender alguns dos múltiplos registros que existem, os quais tomarei como descontinuidades, compreendendo cada acontecimento como condições de possibilidade para que a supervisão se constituísse de determinados modos e não de outros. Veyne (1998) reforça esse argumento dizendo que não existe evolução ou transformações que brotam sempre do mesmo tempo/lugar. As modificações acontecem em função de necessidades temporais e objetivas, sem obedecer a uma linearidade tranquila e natural. Conforme o autor diz, “em história, só existem constelações individuais ou mesmo singularidades e cada uma delas é inteiramente explicável com o uso exclusivo dos meios de que dispomos” (ibidem, p. 173).

A história do presente nos ensina “a rir das solenidades da origem” (FOUCAULT, 1990a, p. 18), fazendo-nos entender que a origem dos fatos não é exatamente o estado perfeito deles, mas talvez um momento irônico e irrisório que fez surgir um acontecimento.

Outro ponto importante é o modo como os fatos, os acontecimentos, os dados históricos são entendidos: não como objetos naturais, pois eles nem ao menos existem. Eles são tomados como práticas, como objetivações de práticas determinadas, cujos motivos podem ser analisados e cujos efeitos podem ser vistos (VEYNE, 1998). É tentando entender a supervisão escolar na Contemporaneidade que me valho da história do presente.

A supervisão escolar pode ser contada de muitas formas. Escolho aquela que, para mim, parece mais coerente e significativa diante da problematização que apresento neste trabalho.

Início narrando um fato ocorrido no ano de 2010. Estava eu na escola em que atuo como supervisora escolar. Diante de mim, um documento recém-enviado por e-mail, falando das formações que a SMED disponibilizaria naquele ano às professoras das escolas de Educação Infantil. Esse documento, em formato de pôster, trazia em sua contracapa a apresentação de toda a equipe da SMED. Até então, as pessoas que ocupavam cargos de chefia eram chamadas de ‘diretores’. Naquele dia, elas passaram a denominar-se ‘gerentes’. Estava assim escrito: Ademar Alberto Carabajal, secretário de Educação, Rosângela Thiesen, gerente de Educação, Eliane Anselmo, gerente de Ensino Fundamental, Ariete Brusius, gerente de Educação Infantil, Adriane Brévia, gerente de Formação Continuada, entre outras gerentes. Muito intrigada com esses títulos, logo comentei com a diretora da escola e lembrome que ficamos alguns minutos diante daquele documento, tentando entender o porquê da alteração das palavras. Mal sabia eu que não se tratava de uma simples alteração de vocábulo, mas de uma reconfiguração da educação diante da racionalidade política deste tempo.

É por esse caminho que tentarei trazer algumas pistas importantes para pensar a supervisão escolar e seus diferentes modos de atuação, conforme as razões de governo de determinadas épocas. Para essa tarefa, trago comigo as contribuições de Foucault (2008c), Veiga-Neto (2011) e Gadelha (2009a, 2009b) para com eles compreender as (re)configurações do Estado, o campo educacional e, por sua vez, a supervisão escolar, e assim sistematizar alguns sentidos significativos necessários para compreender a supervisão na Contemporaneidade. Destaco que tais sistematizações não são suficientes para atender à complexidade dos arranjos sociais, culturais e econômicos que foram e são produzidos, veiculados e transformados no passado e no ritmo frenético dos tempos atuais. Ainda que tais simplificações sejam perigosas, elas são necessárias para organizar o pensamento e definir algumas características-chave destes tempos, a partir dos quais serão pensados os diferentes modos de atuação da supervisão escolar.

Antes, porém, gostaria de esclarecer à leitora e ao leitor que os estudos que fiz sobre a história da supervisão escolar no Brasil remeteram-se ao período em que o país era recém uma colônia. Nessa época, através da Companhia de Jesus, congregação religiosa de jesuítas, aparece pela primeira vez a ideia de uma função supervisora educacional, assim como a ação institucionalizada e prevista desse profissional no Plano de Estudos da Companhia, documento que é chamado de *Ratio Studiorum*. Nesse documento, a pessoa que fazia a função do que hoje é entendido por supervisora escolar era chamado de ‘prefeito geral dos estudos’ e ‘prefeito dos estudos inferiores e da disciplina’. Outro documento de que tive conhecimento foi o Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, no qual o marquês de Pombal extingue todas as

escolas que seguiam o método de ensino dos jesuítas e cria as ‘aulas régias’. A partir desse período, é direcionado à supervisão, cuja denominação era ‘diretor dos estudos’, o enfoque de inspeção e fiscalização do trabalho docente, características essas que foram estendidas até o período do Estado Novo. Para finalizar esta pequena exposição dos documentos mais antigos de que tive conhecimento, cito a primeira lei relativa à educação criada no Brasil, na data de 15 de outubro de 1827, após a data oficial da independência, assinada por Visconde de São Leopoldo. Nela, é possível perceber a presença da ação supervisora através das responsabilidades dadas aos ‘presidentes em conselho’. Estes tinham basicamente as mesmas funções que os diretores de estudos do período anterior.

Feitos esses esclarecimentos sobre as primeiras ações da supervisão escolar no país, passo a apresentar as duas seções que organizei para mostrar alguns acontecimentos, tendo como pano de fundo duas grandes lógicas de governo que, sob o referencial desta pesquisa, criam e organizam formas diferentes de se fazer supervisão escolar, cada uma a seu tempo.

4.2 Liberalismo e supervisão escolar: espaços da fábrica e da escola

Para mostrar que as práticas que circulam no campo educacional não acontecem por acaso e sim por estarem imersas e interligadas a regimes de verdade⁹ que as fazem funcionar, inicio por caracterizar a chave de inteligibilidade¹⁰ através da qual um passado não tão distante produziu e fixou formas específicas de fazer a supervisão escolar: o liberalismo.

Em sua obra ‘Nascimento da biopolítica’, Foucault (2008c) explica com riqueza de detalhes as condições que tornam possível o surgimento do liberalismo, mostrando os deslocamentos deste para o neoliberalismo. Para o autor, tanto um como o outro são uma “arte geral de governar” a partir de “princípios formais de uma economia de mercado” (ibidem, p. 181). Eles não podem ser confundidos com um sistema econômico ou com uma filosofia política, mas entendidos como “modo de pensamento, estilo de análise, grade de decifração histórica e sociológica” (ibidem, p. 302).

Foucault chama de liberalismo uma arte de governar que apresenta três características: “verificação do mercado, limitação pelo cálculo de utilidade governamental e, agora, a posição da Europa como região de desenvolvimento econômico ilimitado em relação a um mercado

⁹ “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua *política geral* de verdade: isto é: os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado”. (FOUCAULT, 1990a, p. 12, grifo do autor).

¹⁰ A esta expressão Foucault dá o sentido de “constituição ou composição dos efeitos” (FOUCAULT, 2008b, p. 320). Para ele, o que é inteligível é o que é possível no real.

mundial” (ibidem, p. 83). Sobre a veridificação do mercado, o autor explica que as práticas de governo que vinham sendo implementadas desde o século XVI construíram certas intervenções, certos princípios de regulação e de vigilância, não com base em uma teoria econômica, mas em um regime de governo. Essa forma de governo tornou tais práticas mais definidas, dando a elas um lugar de verdade, agindo com

[...] o mínimo possível de intervenção, justamente para que ele [um lugar de formação da verdade] possa funcionar a sua verdade e propô-la com regra e norma à prática governamental. Esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado. (FOUCAULT, 2008c, p. 42).

No liberalismo, o princípio regulador do Estado recaía na troca das mercadorias, no qual a liberdade de mercado era entendida como um processo econômico natural (que poderia ser encontrado na base da sociedade), oportunizando um ambiente espontâneo e livre, deixando ao Estado no máximo a tarefa de fazer alguns ajustes necessários. Se por um lado há o mercado, entendido como um mecanismo de troca, por outro há o poder público, que intervém segundo o princípio da utilidade. Esse é o segundo ponto do liberalismo que, segundo Foucault, age juntamente ao sistema de troca. “Troca, do lado do mercado – utilidade, do lado do poder público” (ibidem, p. 60), ambos funcionando com base num complexo jogo de interesses individuais e coletivos que não tem o Estado como principal alvo de crescimento, mas o benefício econômico e a utilidade social.

Para assegurar o progresso desse jogo de interesses bem como a liberdade de mercado, o sistema de governo da Europa a convida a formar um mercado cada vez mais extenso, convocando o mundo inteiro a trocar seus próprios produtos e os produtos deste continente. Essa é a terceira característica que o autor dá ao liberalismo, falando especificamente do que ocorreu na Europa por volta do século XVIII. É com o liberalismo que o governo descobre que “governar demais é irracional, pois é antieconômico e frustrante” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186). Assim, para se governar mais e com menos esforços, o liberalismo traz um refinamento desta arte, atuando ao mesmo tempo sobre a população e sobre os indivíduos da sociedade de forma “delicada e sutil” (ibidem, p. 186). Apesar de Foucault concentrar suas análises sobre o surgimento do liberalismo na Europa, é possível verificar que as características que ele traz para essa arte de governar também aparecem aos poucos em outros países, dos quais, concentrar-me-ei a partir de agora no Brasil.

Veiga-Neto (2011) constrói um mapa significativo a partir do que Bauman (2001) define como modernidade sólida e modernidade líquida. Com ele, o autor estabelece algumas características aos sujeitos, conforme as diferentes artes de governar. Faço-me valer desse

mapa, que julgo facilitar o entendimento posterior sobre o que acontece no espaço escolar e as implicações para a supervisão escolar. Seguindo, pois, essa linha de raciocínio, passo agora a caracterizar o sujeito da modernidade sólida, que aqui relaciono com o trabalhador da fábrica, e, na próxima seção, o sujeito da modernidade líquida, com o trabalhador da empresa.

Quando o princípio regulador do mercado recaía sobre a troca das mercadorias, a ênfase desse sistema estava na produção. Atendendo a tal fim, o sujeito da fábrica tinha seu espaço físico bem determinado; contrato de trabalho por tempo indeterminado e com perspectiva de seguir carreira na mesma função; horário e local definidos, caracterizando como um tempo contínuo e linear; disciplina para seguir o quadriculamento organizado pela fábrica; controle do trabalho feito através do aproveitamento do tempo de serviço (cronômetro); comunicação como algo a ser estritamente evitado; divisão do trabalho através de funções bem definidas e trabalho voltado para a reprodução de mercadorias padronizadas. Dentro dessa lógica econômica, buscava-se alcançar a aquisição de bens, e para isso era necessário gerar e acumular capital. O liberalismo caracteriza-se como uma forma de governo centrada numa sociedade de produtores (BAUMAN, 2008), uma vez que o foco está na troca de mercadorias. Assim, é preciso produzir para poder trocar.

Antes de entrar nas questões sobre a supervisão escolar, é preciso dizer que, sob o viés do liberalismo e posteriormente do neoliberalismo, a escola aparece como um lócus onde essas racionalidades encontram espaço para se produzirem e se efetivarem, na medida em que formam, regulam e controlam os sujeitos que dela fazem parte. Portanto, independentemente da época em que ela se encontra no país, meu olhar sobre essa instituição será sempre “como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38), a partir da racionalidade política de cada tempo.

Passo agora a mostrar o modo como percebo a supervisão escolar atravessada pelo liberalismo. No Brasil, tais características citadas começam a ser observadas na década de 1920, quando o país passou pela industrialização e urbanização. Tal como a fábrica, a qual se ocupa com a reprodução de mercadorias padronizadas e onde há pouco ou quase nenhum espaço para a criação, a supervisão escolar, ainda que nesse período não atuasse de forma fixa em uma única escola, trazia em sua função as mesmas características de um chefe de fábrica ou um supervisor de setor: era preciso inspecionar. É possível encontrar essa função em documentos como o Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 (que trazia parte das reformas de Couto Ferraz, com o objetivo de estabelecer uma norma geral que unificasse a instrução do Império nas instituições de ensino primário e secundário, públicas e privadas, bem como possibilitasse a realização de uma inspeção eficiente que garantisse a efetivação

das regras); a Constituição de 1891 (que prevê o ensino secundário e o superior sob a responsabilidade da União, enquanto o ensino primário e o profissional foram destinados à administração dos estados); o Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893 (no qual o governo paulista, entre 1892 e 1896, propõe a reforma da instrução pública, criando o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os cargos de Inspectores de Distrito); o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (que dentro das reformas de Francisco Campos organiza o ensino secundário, pela primeira vez de forma a abranger todo o território brasileiro). Todos esses documentos mostram em seu conteúdo que os supervisores/inspectores precisavam cumprir uma determinada periodicidade de visitas e escrever relatórios que evidenciassem o trabalho dos professores, verificando ou não o cumprimento das tarefas de ensino. Assim como no espaço da fábrica, a supervisão também tinha suas funções bem definidas, fragmentada de outras especialidades, e fazia parte de uma hierarquia de sujeitos (principalmente os diretores a que estava vinculada).

No período conhecido como Estado Novo (1937-1945), o ministro Gustavo Capanema criou, dentre vários e importantes decretos-lei, o de nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que trouxe a reestruturação do ensino secundário e também uma mudança considerável para a supervisão escolar. Esse documento instituiu novas funções para a ação supervisora que, até então, vinha se caracterizando tão somente pela inspeção do ponto administrativo. Tal lei determinou a inspeção também sob o ponto de vista de orientação pedagógica, “imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares” (BRASIL, 1942, Art. 75 §2º). Essa orientação era compreendida como cooperação com os professores, no sentido de velar pela boa execução dos estudos dos alunos, através do olhar sobre as tarefas de complementação de atividades, de recreação e de descanso, além de auxílio na escolha da profissão dos estudantes (ibidem). Com essa lei, pela primeira vez no Brasil é somada outra função à supervisão, que vai além de inspecionar as unidades escolares: o caráter de orientação pedagógica, que voltou suas atenções não somente para a verificação do trabalho docente, mas também para o acompanhamento desse trabalho, fazendo com que os professores velassem sobre a efetivação do ensino ministrado aos alunos.

Com o golpe militar, o Brasil, inspirado pelas ideias positivistas que ganharam força através dos novos oficiais formados pela Escola Militar, acentuou a vinculação com o capitalismo internacional, desnacionalizando a economia e exigindo uma sociedade industrial e tecnológica. Considerando essas características, a proposta de Taylor foi ao encontro das necessidades da época, pois se tratava de um sistema que agilizava a produção em série através da divisão de tarefas. Esse sistema acabou influenciando também a área da educação,

que se voltou para o modelo fabril, gerando assim o ensino tecnicista, voltado para a “busca do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades” (ARANHA, 2000, p. 213). Essa forma de entender o desenvolvimento do aluno recaiu também sobre a supervisão, caracterizando, a partir dela, uma maneira específica de conceber a função: a racionalização das ações educativas, através da qual os técnicos ficavam responsáveis pelo planejamento e pelo controle dos processos tal como o panorama geral do país exigia. Isto é, para uma escola rigorosa, uma supervisão igualmente acirrada. Era preciso agir assim para com os docentes, regulando suas ações para garantir o cumprimento do trabalho que deles era esperado.

Percebo nessas passagens as manifestações da racionalidade liberal, atravessando e modificando o espaço escolar. Nesse contexto de expansão crescente do ensino e da formação de mão de obra fabril, a escola modifica seu formato e sua organização não tanto por reconhecer sua importância para com os cidadãos, mas principalmente para atender às exigências da sociedade. O liberalismo enquanto arte de governar exige desta sociedade sujeitos disciplinados e ao mesmo tempo úteis. A escola atende a esse chamado, redistribuindo gradativamente com mais precisão os tempos, os espaços e os corpos escolares, demarcando períodos para o ensino dos conteúdos, especificando locais e espaços nos quais o estudo deve acontecer, distribuindo ordenadamente os corpos dos estudantes de modo a fixar a atenção no professor, aplicando técnicas que permitem a classificação, a vigilância, sanções e exame dos estudantes, enfim, todo um aparato que reproduz em muitos aspectos o espaço da fábrica. Longe de denunciar uma escola opressora, esse modelo, que em muitos aspectos vigora até os dias de hoje, é visto como um sistema produtivo, que reorganiza os sujeitos, maximiza suas forças e os torna produtivos para a sociedade (VARELA, 2000). A supervisão escolar acompanha e contribui para essa produção, mantendo sua função bem definida e pontual, exercendo as atividades de vigia, de fiscalização, de inspeção das mudanças e do cumprimento do ensino, atuando na regulação direta, quase que imposta, frente ao trabalho que os docentes devem realizar, mas que pouco ou nada tem de opressora. A regulação que aqui me refiro está associada ao acionamento da produtividade dos professores. Ou seja, a supervisão inspeciona, vigia, regula o trabalho destes para manter a produtividade que deles se espera.

Posteriormente, a supervisão escolar começa a se envolver com uma questão bastante cara atualmente: a formação dos professores. Isso se deu através do Ministério da Educação, que estabeleceu um acordo com o Departamento de Estado dos EUA para determinar mudanças na educação do país através da United States Agency for International

Development (USAID), o conhecido acordo MEC-USAID. Por meio dele, tecnocratas da educação dos EUA foram chamados para intervir na educação brasileira, através de seminários e programas de treinamento, e na reformulação do sistema de ensino, ajustando-o às necessidades do mercado de trabalho. Lira contribui, dizendo que:

Os programas incluíam *assistência* financeira e assessoria técnica junto a órgãos, autoridades e instituições educacionais, além da doutrinação e treinamento de um contingente de intermediários brasileiros, a serem capacitados para intervir na formulação das *estratégias educacionais*. (2009, s. p., grifos do autor).

Um desses programas de treinamento, bastante importante para a supervisão, foi o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), que passou a se chamar oficialmente assim a partir de 1953, com a assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B). A tônica do projeto era a formação em Metodologia e Psicologia da Educação para professores das Escolas Normais. Esse foi um curso obrigatório de atualização, realizado em vários estados brasileiros para amenizar o problema da falta de preparo docente.

Em 1957, iniciaram as atividades do PABAEE em Belo Horizonte, através de multiplicadores (com atuação nas Escolas Normais), que se especializaram na universidade americana e, depois, repassaram a formação, no formato de “treinamento” (PAIVA; PAIXÃO, 2008) para os demais professores. O contato com a realidade brasileira levou o programa a ampliar sua atuação, atingindo, assim, a área da supervisão. Esse programa contribuiu significativamente para o crescimento dos estudos nessa área. Prova disso foi a publicação dos primeiros livros referentes à ação supervisora no Brasil, pelos professores Dalila Sperb, Nair Fortes Abu-Merhy e Junior de Sá Telles, produzidos a partir do entendimento da necessidade de atualização docente e do serviço de supervisão nas escolas.

A partir do PABAEE, a supervisão escolar começou a aparecer não somente através das leis para a educação, mas também como objeto de estudo e pesquisa, sendo vista como uma função necessária à inspeção e agora também à formação docente, função esta que mais tarde aparecerá como central em sua ação. Até aqui, a supervisão escolar apresentou como grande característica de sua função a regulação do trabalho docente através da inspeção, tendo como condição de possibilidade as tentativas de organização do ensino e o cumprimento das leis criadas para o mesmo objetivo. Essa característica é totalmente cabível, uma vez que na racionalidade liberal existe a busca pela produção de subjetividades que tenham impressas em si as características da política econômica. Atuando de forma bem definida, como uma

inspetora, a supervisão estaria a favor dessa produção, auxiliando na fabricação de sujeitos disciplinados e úteis para uma sociedade que precisa de pessoas com tais características. Assim, nesse período, se gesta esse olhar privilegiado na escola, o que estou chamando de uma *supervisão* inspetora; um olhar que nasceu concomitantemente à constituição da escola moderna, mas que no Brasil tomou as características que tentei explicitar até então.

A essa altura, é preciso dizer que a racionalidade liberal não pode ser entendida como a única responsável pela produção da escola e da supervisão escolar como aqui foi descrita. Ela regula, produz e controla a escola e a supervisão para a sociedade, mas estas também se manifestam e produzem essa mesma sociedade na medida em que cumprem o que lhes cabe e na medida em que conseguem escapar minimamente das forças dessa arte de governar. É com a ideia de que há a “implicação lógica entre elementos relacionados” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142) que dou continuidade aos aspectos históricos da supervisão escolar, apresentando agora uma outra fase dessa área, que se vincula à mesma racionalidade de governo liberal, mas que, apoiada sob um outro referencial, mostra diferenças no modo como atua e fabrica subjetividades.

Cerca de duas décadas depois, as pesquisas publicadas entre 1981 e 2002 buscaram problematizar a função dos supervisores, objetivando definir o papel desses profissionais de acordo com o que os autores pensavam na época, opiniões que, em grande parte, vigoram até os dias de hoje. Ao me deparar com tais discursos, percebi que eles podem ser organizados em três ordens diferentes: os que se preocupam em se desfazer das marcas da supervisão dita ‘tradicional’, os que pensam sobre as atribuições desse profissional e os que procuram reforçar alguns fundamentos da Teorização Crítica em educação. A seguir, comento cada uma delas, procurando problematizar suas afirmações.

Ao revisitar algumas bibliografias que abordam o trabalho da supervisão escolar, destaquei alguns excertos que, a meu ver, tentam marcar uma ação supervisora que precisa se desfazer do ‘superpoder’ que adquiriu em suas primeiras atuações no campo educacional. São eles:

[...] o supervisor não é mais aquele sujeito que possui um *superpoder* de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário. (MEDINA, 2002, p. 83, grifo da autora).

[...] é necessário repensar o papel que o Supervisor vai desempenhar para capacitar-se e capacitar o professor e, juntos, enfrentarem a tarefa de educar as crianças que estão em nossas escolas. Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores, no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que

devem ser executadas pelo professor. Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao Supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles *juntos* possam rever a própria prática. (RONCA; GONÇALVES, 1997, p. 33-34, grifo dos autores).

O supervisor, tomando como objeto de seu trabalho a produção do professor, afasta-se da atuação linear, hierarquizada, burocrática que vem sendo questionada por educadores e passa a contribuir para um desempenho docente mais qualificado. (MEDINA, 2008, p. 31).

Solidariedade é o espírito de um novo *controle* a ser exercido pela prática da supervisão que o profissional da educação necessita desenvolver. (FERREIRA, 2008, p. 97, grifo do autor).

A literatura sobre o tema deixa claro que há a busca da superação do modo como a supervisão escolar atuou em seus primórdios. É recorrente a classificação desse primeiro momento como “supervisão tradicional” (CARDOSO, 1997; MEDINA, 2002, 2008). Falar em supervisão entre a década de 1990 e a virada do século é falar de uma ação que precisa se desfazer das marcas que o período da inspeção escolar deixou, é ver a regulação do trabalho docente como uma atribuição extremamente negativa, que não deve se repetir, é negar as tarefas burocráticas a esse profissional, bem como exaltar o trabalho coletivo. A ordem é: trabalhar junto ao professor, pensando com ele as soluções para os problemas que enfrentam na escola, o que traduz bem os movimentos libertários da América do Sul que, no Brasil, com a figura expoente de Paulo Freire, tomaram grande impulso.

A meu ver, essas indicações da forma como a supervisão deve fundamentar seu trabalho trazem abertura para alguns breves comentários. O primeiro deles se refere ao controle que é visibilizado nos excertos, ao que, aqui, dou o nome de ‘regulação’, que a supervisora¹¹ mantém para com o corpo docente. Reconheço que há diferenças significativas no modo como a supervisão atuou no decorrer de sua história contada pela respectiva literatura, porém penso que a regulação do trabalho da supervisora não cessa, mesmo que essa pessoa construa com a professora o seu fazer diário, reveja com ela a prática docente, contribua para um desempenho mais qualificado das colegas e seja solidária para com elas, tal como dizem os excertos. Afirmo isso pois vejo a regulação não como uma ação que reprime e que mantém as professoras em estado de alienação, mas como uma ação que produz múltiplos e diferenciados efeitos. Dentre eles, a melhoria do trabalho docente. É um poder que incide

¹¹ Até os anos 1960, os documentos e a literatura específica da supervisão escolar mostram que eram os homens em sua maioria que assumiam o trabalho relativo à educação. Após esse período, começa a surgir nesses materiais a figura da mulher como professora e como supervisora escolar. De lá para cá, esse número parece ter se invertido, mostrando que nos dias de hoje a maioria das pessoas que atuam na área da educação são mulheres.

sobre a produtividade das professoras, possibilitando que elas trabalhem e o façam da forma como é pensado.

Assim, destaco que toda exposição que é feita nesta pesquisa em relação ao modo como a supervisão escolar atua para com as professoras trará junto a afirmação de que a regulação faz parte da ação supervisora e que pensá-la sem essa forma de relação de poder é o mesmo que ignorar a existência dessa função e até mesmo do processo educativo. Mas aqui a supervisão escolar, agora atuando de forma fixa nas escolas, mostra diferença no modo de atuar. Ela demonstra não querer mais trabalhar de forma tão direta, tão imposta diante das professoras; ela demonstra querer desfazer-se do seu ‘superpoder’ e trabalhar de modo mais articulado e próximo das docentes. Considerando a racionalidade liberal, a supervisão que é produzida e que também produz essa lógica de governo, mesmo alterando alguns pontos no modo de atuação junto às professoras, permanece regulando e ficando atenta à produtividade dessas profissionais. Neste ponto de sua história, a supervisão parece querer negar a regulação que exerce sobre as docentes, mas meu argumento aqui é de que, se isso fosse possível, a escola dispensaria essa função. O que não mostra produção não precisa existir.

Dando continuidade aos meus questionamentos, percebo também a busca de certas autoras por identificar as atribuições que a supervisão escolar deve seguir a partir de então. Dentre elas, destaco:

[...] o supervisor tem seu objeto específico de trabalho – a produção do professor – evidenciado na aprendizagem do aluno. [...] As experiências e os estudos de aprofundamento realizados pelo supervisor é que irão desencadear um trabalho, visando à investigação do desempenho do professor no dia a dia da escola. Nessa investigação, o supervisor produz interrogações, faz afirmações, confronta ideias, tentando descobrir a melhor maneira de o professor ensinar e aprender em determinada classe de alunos. (MEDINA, 2002, p. 153-154).

Supervisão será sempre uma forma de verificação, de avaliação, mas de verificação e de avaliação com a finalidade de prestar assistência e colaboração. (SPERB, 1967 apud MEDINA, 2002, p. 43).

Assim, o supervisor torna-se um parceiro político-pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam. (MEDINA, 2008, p. 32).

Esse era um tempo histórico de lenta abertura política, no qual, após o término da ditadura militar, vários grupos representativos da sociedade civil começam a se reerguer, tais como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os sindicatos etc.,

na tentativa de recuperar as perdas sofridas ao longo dos 20 anos de ditadura. No magistério, professoras de diversos estados fizeram mobilizações reivindicando a regulamentação da carreira, melhores condições de trabalho e reposição salarial. Aliado a essas buscas, houve também o retorno ao debate pedagógico através de conferências de educação, da circulação de inúmeras revistas da área, bem como da produção de dissertações e teses voltadas para a investigação dos problemas do campo educacional (ARANHA, 2000).

Todo esse panorama dá condições para a constituição de uma teoria chamada ‘pedagogia histórico-crítica’, iniciada por Demerval Saviani (1991) e seguida por José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e outros. Inspirados “no materialismo dialético de Marx, Makarencio e Gramsci, na teoria progressista de Georges Snyders e também em Bernard Charlot e Bogdan Suchodolski” (ARANHA, 2000, p. 219), definem como ponto central da teoria a apropriação e transformação do saber construído historicamente como processos feitos pelos estudantes com vistas à superação da marginalização a que as classes populares estariam imersas. Nesse sentido, a escola atuaria como mediadora, ocupando-se da organização dos meios para que esse processo fosse efetivado (ibidem).

A supervisão escolar, atrelada às mesmas convicções, produz outros discursos, outras práticas que a autorizam a marcar diferenças no modo como vinha sendo realizada. Talvez isso explique as orientações que aparecem na literatura sobre a respectiva temática: investigação, estudo, questionamento e acompanhamento das professoras para pensar e colaborar com o trabalho delas, a fim de alcançar a melhor forma de ensinar para e aprender junto com os estudantes.

Foucault contribui para entendermos os processos de legitimação dos discursos:

Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (2012, p. 54).

Falar na ação supervisora indicando outras práticas das que vinham sendo anunciadas é marcar o que o autor denomina “ordem do discurso”. As palavras e as coisas produzidas no mundo pertencem a momentos, a condições históricas que as autorizam a aparecer e a encontrar legitimidade no campo em que elas são lançadas. Percebo que a ‘supervisão tradicional’, sobre a qual comentei anteriormente, pertencia a outra ordem discursiva, a outro momento histórico que autorizava o funcionamento de discursos como fiscalização e a inspeção. Já nesse outro momento, no qual a abertura política dá possibilidade para a

realização de outras ações educacionais, esses discursos não encontram sustentação (estão fora da ordem) e dão lugar para os que se anunciam, trazendo consigo a ideia de uma supervisão que, embora ainda atue na regulação do trabalho docente, pontua diferenças na forma como ela acontece junto às professoras.

Após marcar o campo de atuação, agora sob a investigação, a colaboração e o acompanhamento das professoras, a supervisão escolar aparece também como uma ação que precisa estar atenta ao que se passa na sociedade e na política para garantir na escola um projeto pedagógico de ‘emancipação humana’. Eis dois excertos que materializam tal entendimento:

[...] é preciso que as pessoas estejam imbuídas do ideal de servir e não de se apropriarem de uma situação para colocarem-na a serviço de seus interesses pessoais. É preciso que as pessoas ultrapassem o estreito campo de visão meramente individual e consigam autonomia de voo para descortinarem a *supervisão*, que só a liberdade de quem se põs ao largo da corrente dos interesses mesquinhos pode ter e pode dar. É preciso que o supervisor abandone qualquer pretensão de superioridade e veja no próximo um ser humano, para dele se aproximar numa atitude liberal, de abertura e diálogo. Mesmo do ponto de vista político, a estratégia democrática supõe que se diga *não* às práticas que, no âmbito do Estado, contradigam os anseios lídimos e profundos da Nação, que deve se afirmar como consciência histórica, como sujeito de um destino coletivo. (CARDOSO, 1997, p. 96, grifos da autora).

A supervisão educacional, como responsável pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação, nesse contexto hodierno firma outros compromissos que ultrapassam as especificidades do espaço escolar, sem dele descurar. Afirma-se nele, enquanto espaço de fazer o mundo mais humano através do trabalho pedagógico de qualidade, garantindo conteúdos emancipatórios trabalhados com toda a profundidade em toda sua complexidade e contrariedade, mas compromete-se com a administração da educação que concretiza as direções traçadas pelas políticas educacionais e ainda com as políticas públicas que as orientam. Este compromisso se traduz em um acompanhamento e estudo de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e políticas que as gestam e as possíveis consequências. É ainda um compromisso de subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto *prática de apoio à prática educativa*, envolvendo-a na participação direta da construção coletiva da emancipação humana. (FERREIRA, 2007, p. 251, grifo da autora).

A ordem discursiva pela qual esses e os demais excertos que trago neste subcapítulo são autorizados a funcionar como ‘verdades’ do campo da supervisão pertence ao que conhecemos como teorização crítica em educação. Como o nome já diz, esse modo de pensar a educação atua pela via da transformação severa, questionando os arranjos políticos e educacionais que provocam as desigualdades e injustiças sociais. Assim, essa teorização dá um caráter político ao espaço escolar, entendendo o currículo como uma área contestada, uma

arena política e não mais como uma forma neutra de transmissão de conhecimentos (MOREIRA; SILVA, 2005.). Questões como ideologia, cultura, poder, desigualdade, reprodução, repressão, liberdade e conscientização são colocadas no centro das discussões com vistas à denúncia e à superação desses entraves sociais pela via da educação.

Os estudiosos do tema da supervisão escolar, capturados pelos mesmos discursos dessa teorização, manifestam-se direcionando o trabalho do profissional para o que a referida ordem discursiva os convoca. Isto é, além de ser solidária e estar próxima às professoras, investigar, colaborar para a prática das mesmas, a supervisora deve, também, estar atenta aos acontecimentos e às necessidades além do espaço escolar. Mas é importante lembrar que a ação política é de conscientização. Essa teorização acredita que há um mundo melhor a ser atingido por meio da prática da supervisão, há verdades melhores e mais libertadoras, portanto são ações de superação e de pessoas mais iluminadas sobre os outros. No caso da supervisão e das professoras, quem ocupa esse lugar iluminado e de mais poder é a supervisora escolar. É o que os excertos falam quando citam o ‘compromisso’ dessa profissional com as demandas sociais e políticas e o auxílio que ela deve prestar à administração escolar, colocando-se contra as práticas do Estado em nome do serviço, pela via democrática, aos interesses, às necessidades e às lutas das camadas populares.

Tem-se aqui uma função que precisa estar atenta ao trabalho pedagógico na escola e que, no entanto, agrega, neste momento, um compromisso político para com a comunidade escolar a que pertence. Em nome de um projeto histórico-social de emancipação humana (SAVIANI, 1991), a supervisão escolar aparece como uma arma política da cidadania, que deve auxiliar no acesso dos menos favorecidos a uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária. É a supervisão em sua perspectiva crítica, buscando se firmar enquanto profissão da educação em tempos de exaltação da democracia e da cidadania. Nesse ponto, a supervisão escolar, não satisfeita em manter a regulação do trabalho docente, demonstra querer estender para mais sujeitos. Apesar de justificar tais ações através da busca por uma sociedade mais humana e igualitária, ela acaba por fabricar-se e fabricar sujeitos que, além de regulados, precisam também fazer esse processo consigo mesmos. Uma sociedade mais humana precisa de sujeitos mais humanos. Sujeitos mais humanos precisam ser construídos. A escola, entre tantas instituições que a sociedade criou, se mostra como um lugar de excelência para tal fabricação. A supervisão escolar, atuando nesse espaço e legitimando-se para essa tarefa, contribui positivamente, acionando não somente as professoras mas toda a comunidade escolar para se autorregular, se autoproduzirem como sujeitos mais humanos, moralizados, justos e iguais. Com base nessas características, arrisco aqui a dizer que nesse

período a lógica de governo produziu uma *supervisão* emancipatória. Com base nos estudos de Medina (2002) e Alonso (2007), é importante marcar que nessa época tal função se expandiu com o nome de coordenação pedagógica e/ou orientação pedagógica. Até na denominação se buscava essa distância da superioridade e da inspeção.

Essas diferenças no modo de atuação da supervisão escolar são aqui bem importantes. Vinha antes descrevendo uma função que demonstrava ter suas ações bem organizadas, focadas e distintas de outras funções, como, por exemplo, da direção escolar e do grupo docente. Nesse ponto, a supervisão começa a abrir seu campo de atuação não somente inspecionando o trabalho das professoras, mas também orientando, acompanhando e planejando junto com elas, além de atentar para as necessidades da comunidade escolar. No entanto, ainda que mais ampliado, esse trabalho ainda permanece bem definido e direcionado a uma só pessoa, a supervisora escolar. Por isso, a marca da *supervisão* ainda é potente. Essa característica precisa ser marcada neste momento, pois, como mostrarei a seguir, ela ganhará outros rumos.

Até aqui, tentei mostrar alguns fatos históricos que possibilitaram os diferentes modos de manifestação da supervisão escolar, bem como alguns questionamentos a respeito do que a própria supervisão produziu enquanto campo de saber. Procurei também mostrar um pouco sobre a fabricação de subjetividades a que o foco desta pesquisa está diretamente ligado. Imbricada na racionalidade liberal, a supervisão escolar atua num primeiro momento na regulação docente de forma direta/imposta (pela via da inspeção) e, num segundo, através de uma regulação mais indireta/branda (pela via do acompanhamento pedagógico e da emancipação humana), uma regulação mais sutil, mais sedutora, mas não menos insidiosa e poderosa. A *supervisão* permanece regulando as professoras e direcionando as ações destas, agora, no entanto, não mais impondo diretamente um modo de trabalho para estas, mas colocando-se ao lado delas para pensar neste trabalho conjuntamente, ao mesmo tempo em que as subjetiva conforme a ordem discursiva da sociedade.

Na próxima seção, apresento a supervisão escolar a partir de uma outra racionalidade de governo que traz consigo a forma de atuação contemporânea de tal função.

4.3 Neoliberalismo e a *supervisão* escolar: espaços da empresa e da escola

A partir do liberalismo, é possível perceber uma supervisão escolar que atua como um chefe de fábrica, como um supervisor de setor: ela precisava inspecionar para fabricar sujeitos disciplinados e que produzissem. Por muitos anos tal foi a forma de organização principal

dessa área, comprometida com as tentativas de organização do ensino e com o cumprimento do ensino no país. Ainda hoje algumas práticas de supervisão são permeadas por esse entendimento. Nesta seção, proponho-me a mostrar a *supervisão* escolar tendo como pano de fundo outra grade de inteligibilidade que Foucault nomeou como neoliberalismo, a qual é uma lógica de governo que os autores que utilizo nesta pesquisa dizem caracterizar o nosso presente, a Contemporaneidade. Portanto é uma racionalidade que opera com maior ênfase nos dias de hoje e que neste capítulo tentarei caracterizá-la e ao mesmo tempo mostrar de que supervisão está se tratando.

Trago novamente a obra de Foucault, intitulada ‘Nascimento da biopolítica’ (2008c), para pensar o neoliberalismo, mas especificamente o neoliberalismo norte-americano, o qual se estabeleceu com mais intensidade no Ocidente e vem provocando diferentes efeitos nos modos de ser e estar no mundo.

Sendo o neoliberalismo uma forma de ser e de pensar, a grade ou chave a partir da qual justifica toda a sua configuração, esta não se resume aos aspectos de ordem econômica, mas utiliza essa lógica para refinar a forma de intervir em campos não econômicos, revelando processos, relações e comportamentos que sem essa grade possivelmente não seriam vistos. Talvez isso explique o motivo de o autor perceber o neoliberalismo como uma arte ‘geral’ de governar, justamente porque amplia os princípios da economia para toda a estrutura social. Além desse deslocamento provocado pelo neoliberalismo, a partir do liberalismo, outra questão bastante importante de ser citada é a mudança de ênfase do objeto de análise e também de governo. Nesta forma de governar, o foco se desloca das ações que o Estado produz, para a sociedade, para os comportamentos dos indivíduos, sendo a lógica do mercado a forma “desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais” (GADELHA, 2009a, p. 174). A sociedade, na medida em que é conduzida conforme a lógica dos valores econômicos, vai instituindo processos e políticas de subjetivação que vão constituindo um tipo de sujeito que atende a essa forma de vida produzida: um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008c, p. 311), um “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2009a, p. 144).

O motivo da produção de tal sujeito, segundo Foucault, está no princípio regulador da concorrência. No liberalismo, esse princípio recaía na troca das mercadorias. Já para o neoliberalismo, a “sociedade [é] submetida à dinâmica concorrencial” (FOUCAULT, 2008c, p. 201), entendendo que a dinâmica dos processos econômicos não é natural, mas que estes devem ser vigiados, regulados, sendo passíveis de constantes intervenções. Isto é, devem ser controlados para que a concorrência seja maximizada, tendo assim liberdade de atuação.

Agindo pela via da concorrência, como nos diz o autor, ou pela via da competição, como nos fala Veiga-Neto (2011), esse modo de vida ao qual me refiro produz um determinado tipo de sujeito que não somente consome para trocar o que tem, mas consome para ter mais, para ter vários tipos da mesma coisa, consome para desempenhar funções, consome para ser, para recriar-se constantemente, para aumentar seu capital, consome para ter uma renda ou para aumentá-la, consome para se satisfazer. A esse sujeito que consome e que por sua vez também produz e que faz isso para a sua própria satisfação, Foucault (2008c) dá o nome de empresário de si mesmo, e Gadelha (2009a) chama de indivíduo-microempresa.

Utilizando-me novamente do mapa construído por Veiga-Neto (2011), este dá algumas pistas para pensarmos as características do sujeito contemporâneo, definindo o presente momento histórico a partir do que Bauman (2001) chama de modernidade líquida. É com esse mapa que me detenho um pouco mais, para em seguida alinhar o tema da supervisão escolar e as implicações que venho observando junto a esta contextualização mais ampla.

No momento em que o princípio regulador dos processos econômicos muda da troca das mercadorias para a dinâmica concorrencial, sua ênfase desloca-se para o consumo. Se na modernidade sólida o sujeito correspondia ao trabalhador da fábrica, na modernidade líquida este corresponde ao trabalhador da empresa (VEIGA-NETO, 2011). Para se adequar a este outro modo de ser, o sujeito também adquire outras características na forma como atua: espaço onde trabalha é muito mais virtual, minimizando os espaços físicos; carreira de trabalho passando por várias experiências, sendo a maioria de curto prazo; horário de trabalho indefinido, marcado pela descontinuidade e pelo ritmo das inovações, sendo o presente o tempo eterno que deve ser vivido; autodisciplina para cumprir as tarefas; indicadores e metas como estratégias para controlar o trabalho realizado; comunicação entre os sujeitos extremamente necessária; trabalho não mais em equipe, mas em rede, na qual há a cooperação mútua e voluntária dos envolvidos; e trabalho voltado para a criação, a invenção e a geração de ideias. Nessa cultura do instantâneo, o propósito volta-se para a satisfação imediata dos desejos.

É preciso dizer que o trabalhador contemporâneo não faz a fábrica desaparecer. Ainda há espaço para trabalhadores, como o primeiro descrito acima. O que é preciso entender, como nos sugere Veiga-Neto (ibidem, p. 40), é

[...] que agora se inverte a relação de subordinação, assim como acontece com a relação entre produção e consumo. Se na modernidade sólida a fábrica era o modelo dominante – sendo que as atividades da empresa lhe eram subordinadas –, hoje ocorre o contrário. Na lógica atual, o fluxo moderno produção-venda inverte-se e se torna venda-produção.

Essa inversão da relação de subordinação entre o foco dos princípios que regem um e outro sistema econômico também pode ser pensada novamente sobre os sujeitos que acabam sendo regulados e subjetivados por tais princípios e fazem com que os próprios sujeitos transponham uma ou outra lógica sobre si mesmos. No primeiro caso, pode-se dizer que a fábrica centrava o trabalho no uso do corpo, uma vez que a disciplina e a ordem eram as regras que guiavam as ações. Já na empresa, Veiga-Neto (2011, p. 43) diz que esta privilegia “o uso do cérebro”, na medida em que exige sujeitos dinâmicos, ativos e flexíveis, capazes de cooperar-se mutuamente com vistas à efetivação das demandas específicas.

Foucault (2008c) continua esse estudo sobre a subjetivação do sujeito neoliberal, ou da modernidade líquida, afirmando que o *homo oeconomicus* o qual essa arte de governar está constituindo “não é homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (p. 201). Prosseguindo seu argumento, ele diz que se trata

[...] de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhanças, senão outras formas de empresa? Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente ser concentradas na forma das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade. (ibidem, p. 203, grifos do autor).

Essa forma de vida da qual trata o autor reforça o exposto acima, no momento em que os aspectos do sistema econômico como investimento, relação custo-benefício, produção de fluxos de renda e concorrência transmutam-se para o comportamento humano. Isso significa dizer que se criam outras subjetividades, agora, induzindo os sujeitos a se perceberem enquanto um capital¹², uma microempresa a qual necessita de constantes investimentos e atitude empreendedora (GADELHA, 2009a), produzindo sujeitos que estejam atentos à sua própria condução. É justamente esse homem da empresa e da produção, essa multiplicação da forma ‘empresa’ que venho percebendo no espaço escolar, o qual vem introduzindo e firmando, no próprio discurso pedagógico, expressões como excelência educacional, gestão

¹² Foucault (2008c), na aula do dia 14 de março de 1979, traz uma discussão mais aprofundada sobre o entendimento de capital, compreendendo-o como algo inseparável do indivíduo, sendo ele ao mesmo tempo um capital e uma renda. No capítulo 5, trago novamente esta ideia.

escolar, eficiência, desempenho, autonomia, competência, resultados, inovação e performance.

Apesar de passar por um momento que vários estudiosos caracterizam por 'crise', a escola parece ganhar força diante desses deslocamentos que apontei acima. Esse espaço é por excelência criado para a fabricação de subjetividades e por isso mesmo ele se faz extremamente necessário para a racionalidade em que vivemos, na qual atua de forma estratégica e pontual. Quero dizer que investir em educação é o mesmo que produzir sujeitos conforme a forma de pensar neoliberal. Isso inclui esforços que aumentem a produtividade do indivíduo, ampliando posteriormente os rendimentos do trabalhador e da empresa (GADELHA, 2009b).

A supervisão escolar, assim como a estrutura e a organização geral da escola, também sofre as consequências dessa configuração, e também as produz nesse mesmo espaço, cuja materialização talvez possa ser apontada a partir do modo como o Banco Mundial passa a encarar o campo educacional, o que influenciou, por seu turno, as legislações brasileiras publicadas após as determinações dessa agência financiadora. A seguir, falo um pouco mais sobre o referido banco e suas influências.

Como agência financiadora e formuladora de políticas para a diminuição da pobreza e consequente crescimento econômico, o Banco Mundial tem atuado, nos últimos anos, preferencialmente no campo da educação, pois percebe que essa via atinge diretamente a dimensão econômica dos países devedores. Ou seja, quanto mais intenso for o trabalho dedicado à educação do país, maior será o retorno, ainda que a longo prazo, em termos de desenvolvimento para o mercado de trabalho, o qual gerará maior rentabilidade e, conseqüentemente, mais resultados positivos. Durante a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial estabeleceu as diretrizes para a elaboração dos planos decenais de educação para os países participantes e previu três frentes de trabalho para a área educacional: ênfase na aprendizagem, preparação e motivação dos professores e administração dos sistemas educacionais.

Além disso, preconizou a eficiência escolar pela via da competição entre as escolas. Em relação à administração dos sistemas educacionais, o Banco Mundial induz à descentralização administrativa propondo uma administração flexível, preocupada tanto com os objetivos, quanto com a execução dos mesmos. (BERGOLD; KNÖPKER, 2012, s. p.).

Essa descentralização administrativa ganha importância para este trabalho, uma vez que tem relação direta com a supervisão escolar. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) não diferencia a função de cada profissional que atua na administração escolar, nem em nível macro (secretarias e conselhos de educação), nem micro (unidades escolares), mas a descreve enquanto ‘gestão’, entendendo-se, a partir desse termo, todos os especialistas que se encarregam da administração escolar. Assim, destaco três itens que o plano aborda no subtítulo ‘Gestão’. O primeiro convida as equipes para uma ação colaborativa e coordenada entre os sistemas de ensino, compartilhando responsabilidades a partir das atribuições que cada uma tem. O segundo aborda a necessidade de desenvolver um padrão de gestão com vistas à descentralização de recursos para a maior autonomia da escola, tendo como foco a aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade. O terceiro pode ser entendido como uma extensão do segundo, pois evidencia novamente a autonomia administrativa e pedagógica das escolas no que diz respeito ao repasse de recursos diretamente para as instituições de ensino, em função do cumprimento de sua proposta pedagógica.

Seguindo a contextualização das principais leis que foram criadas após o vínculo do país com o Banco Mundial, cito o Parecer nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos e que aborda as questões voltadas à administração escolar, referindo-se sempre ao termo ‘gestão’. O documento cita a gestão democrática e participativa, a gestão das comunidades escolares e a gestão de recursos. Igualmente, no Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009, que traz a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, também é citado o termo gestão pela via da democracia e da participação da comunidade escolar na elaboração e no acompanhamento da proposta pedagógica da escola e do desenvolvimento da criança.

É importante destacar que a dependência do Brasil frente às determinações do Banco Mundial faz com que toda a legislação educacional se volte para as frentes de trabalho que o banco indica. Percebo que a terceira delas, a administração dos sistemas educacionais, ganha aqui um olhar diferente. A partir desse ponto, todas as demais especialidades da educação (administração, orientação educacional e supervisão escolar) se resumem em uma única expressão: para o Banco Mundial, ‘administração dos sistemas educacionais’, e para o Plano Nacional de Educação, ‘gestão’, o que se reflete em todas as leis que seguem. Nos documentos oficiais, as palavras inspeção e administração não são mais citadas, e os termos supervisão e coordenação aparecem como ações próprias das práticas escolares, sem se referirem aos profissionais da educação.

Penso que a alteração desses termos traz consigo diferenças significativas sobre o modo como a supervisão escolar é pensada atualmente. Seguindo a racionalidade neoliberal, características como hierarquia, fragmentação, especificidades, classificação e trabalho em equipe dão lugar a outras, como flexibilidade, dinamicidade, inovação, presentificação¹³, autodisciplina e trabalho em rede. Se antes havia uma organização mais definida dos espaços, com um lugar específico para a supervisão escolar, para a administração e para a orientação educacional, na modernidade líquida isso se desfaz. Não é por acaso que essas especialidades da educação são aglutinadas num só termo, gestão. Elas passam da diferenciação de áreas distintas para uma ênfase de trabalho coletivo, para uma gestão que deve ser compartilhada entre essas áreas, assim como com as professoras, com a comunidade escolar, com a sociedade civil, com o Estado, com as ONGs etc. Como estamos falando de um tempo líquido, um tempo em que todas as certezas escapam de nossas mãos, essa mudança de ênfase das especialidades da educação para a fusão em uma só expressão é perfeitamente compreensível. Estamos falando de um tempo em que os sujeitos são como trabalhadores de empresa e que, por esse motivo, há a mudança de muitas características entre os mesmos. Como este tempo produz sujeitos flexíveis, dinâmicos e ativos, o borramento entre as fronteiras das especialidades da educação parece inevitável. Voltarei neste ponto mais adiante.

Dando continuidade à compreensão de como a lógica neoliberal atravessa a vida dos sujeitos contemporâneos, Veiga-Neto (2000, p. 198) comenta que essa arte de governar seria como “uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis” a essa lógica (grifos do autor). Para ele, a reinscrição de técnicas e formas de saberes consiste “no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil e lucrativo” (ibidem, p. 198). Trata-se do deslocamento de uma lógica importante de condução das condutas, na qual o Estado deixa de enfatizar o “governo da sociedade” para focar o “governo dos sujeitos” (ibidem). É como se o governo, antes concentrado muito mais no Estado, agora descentralizasse esse poder, autorizando outras dimensões da sociedade (como ONGs, iniciativa privada, instituições religiosas, as redes sociais da internet...) e fazendo uso de inúmeras técnicas (como as terapias, os sistemas de vida alternativa, o incitamento à autonomia do sujeito) para que estas também governem. Klaus (2004, p. 120) ajuda a

¹³ Essa expressão é usada por autores como Paul Virilio e David Harvey para explicar o colapso do tempo contemporâneo, no qual passado e futuro dão a vez a um eterno presente, marcado pelo ritmo alucinado das invenções. Vive-se o presente sem a memória do passado e sem a esperança do futuro, um *nowhere*, em inglês, um viver o aqui e o agora.

compreender essa descentralização, afirmando que é como se estivéssemos diante de procedimentos “que buscam governar sem governar a sociedade”. Isto é, no neoliberalismo, a lógica da empresa faz com que novas formas de governo apareçam e sejam autorizadas a conduzir a conduta dos sujeitos, principalmente as que convocam o próprio sujeito a se autogovernar. A isso pode ser chamado de reconfiguração do Estado (VEIGA-NETO, 2000), na qual o poder se capilariza e penetra em pontos microfísicos da sociedade e dos sujeitos. Isso não significa que estamos diante de um Estado mínimo, que diminui suas intervenções deixando que a sociedade fique livre para atuar, mas que viemos assumindo este Estado cada vez mais dentro de nós (KLAUS, 2004). Ele continua intervindo, tanto que autoriza outras formas de governo.

Como esse deslocamento se torna visível? Gadelha (2009b) aponta que um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, através de Theodore Schultz e George Stigler, foi a teoria do Capital Humano. Nela, indivíduo e capital não seriam mais pensados separadamente, mas comportariam, a um só tempo, um capital e uma renda. Esse capital é entendido como as competências, aptidões e habilidades que cada indivíduo dispõe, independentemente da classe social de que faz parte e das oportunidades que teve. Foucault (2008c, p. 313), ao aprofundar a caracterização desse conceito, diz que a composição do capital humano pode ser entendida a partir de elementos inatos (a genética de cada pessoa, com a qual é possível “reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que correm ao longo da sua existência”), de investimentos educacionais (instrução escolar e formação profissional), do tempo de cuidado e formação que as famílias dedicam aos filhos, do nível de cultura das famílias, dos cuidados médicos e da mobilidade (capacidade de um indivíduo se deslocar e se adaptar a outro local). Além da composição do capital humano, a teoria também considera a constituição do indivíduo através da indução a que ele próprio é imerso, tomando a si mesmo como um capital, percebendo-se como uma microempresa,

[...] a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. [...] O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim num indivíduo-microempresa: *Você S/A*. (GADELHA, 2009b, p. 177, grifo do autor).

Por essas razões, a sociedade e a economia passam a concentrar seus esforços nas formas através das quais os indivíduos procuram e/ou são induzidos a produzir e acumular seu capital humano. Trata-se, portanto, de uma arte de governar que leva cada indivíduo a

gerenciar a sua vida (entendendo-a enquanto corpo, alma e pensamento), de modo que os princípios econômicos sejam repassados como regras normativas no interior de cada sujeito,

[...] transformando o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (GADELHA, 2009b, p. 178).

Assim, a teoria do capital humano altera a ênfase da sociedade, dada antes ao consumo, para a ênfase no investimento. Este parece ser o novo princípio de regulação social: não mais a troca de mercadorias, mas a dinâmica da concorrência, da empresa, da produção (FOUCAULT, 2008c). É preciso que o sujeito volte suas habilidades, seu capital, para se dedicar ao ganho, porém, aos olhos da teoria do capital humano, isso não é somente uma busca, mas uma obrigação, o sentido da vida em sociedade. Esse fenômeno acaba também por exacerbar outro movimento: a potência da individuação. Isso é facilmente percebido, pois, uma vez que as características centrais do indivíduo neoliberal são a concorrência e a produção, o sujeito acaba se constituindo em meio às relações que o colocam em disputa com os demais.

Essas características que são vistas a partir da lógica neoliberal de governo acabam por produzir várias consequências as quais, pelo que percebo, culminam na tentativa de tornar a sociedade cada vez mais autônoma, de forma que o Estado se capilarize, imprimindo sua forma de governo dentro de cada sujeito. Somado a esse fato, é facilmente perceptível a multiplicação de instâncias sociais como associações, organizações não governamentais¹⁴, conselhos comunitários, grupos de defesa ou em prol de diferentes causas que se formam com vistas à concretização de ações específicas de cada grupo. Sem esperar por ações do Estado, esses e outros grupos se organizam e efetivam as ações almejadas. Ao que parece, tais movimentos vão ao encontro dos interesses do Estado, pois atuam por si mesmos, gerando economia. Veiga-Neto percebe esse fenômeno contemporâneo não como o que se entende por Estado mínimo, mas como uma outra forma de governar, “uma nova tecnologia de governo” (2000, p. 202), na qual os sujeitos são estimulados a agirem e conduzirem a si mesmos.

E como fica a escola diante dessa lógica de governo? “É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica

¹⁴ Entre as várias ONGs que existem no Brasil, destaco a que este projeto de pesquisa toma como objeto de análise: o Instituto Avisa Lá, mais precisamente o Formar em Rede, um dos cursos de formação continuada que é oferecido, considerando a diferença já apontada no capítulo 1, no qual expus a parceria desta ONG com as ações do Estado.

do mercado” (PETERS, 2011, p. 213). Tal como mostra Foucault, o capital humano é desenvolvido também na escola, em sua formação instrucional e profissional. Assim, tal instituição aparece como elemento estratégico dessa arte de governar. Investir em educação é o mesmo que aumentar, posteriormente, a produtividade do indivíduo, ampliando os rendimentos do trabalhador e da empresa (GADELHA, 2009a). São essas, talvez, as principais condições que fazem surgir discursos diferentes na área da educação. ‘Gestão’, ‘escola/empresa’, ‘capital humano’, ‘desempenho’ são alguns dos termos que parecem invadir esse campo, trazendo com eles outras formas de ver, pensar e fazer educação, entre elas, outras funções para a supervisão escolar, que acaba sendo posicionada na gestão da escola.

Desse modo, a supervisão escolar, assim como a estrutura e a organização geral da escola, também sofre as consequências dessas transformações. Tendo o mercado como regulador da sociedade, o neoliberalismo parece tornar a escola cada vez mais semelhante a uma empresa. Nessa escola/empresa, a supervisão, mantendo-se subordinada a um governo central (Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de Educação ou mantenedoras específicas), por um lado, segue a legislação educacional no que corresponde às implicações pedagógicas, faz uso de planejamento, realiza avaliações periódicas em larga escala com os estudantes, cumpre prazos, atua na formação continuada dos docentes etc. Por outro lado, essa mesma supervisão é exigida quanto à peculiaridade da elaboração da proposta pedagógica da instituição, quanto ao enfoque dado ao trabalho pedagógico, visando a um melhor e mais eficiente desempenho escolar de estudantes e professoras, extraindo dessas práticas e desses sujeitos o que o formato de vida empresarial busca: resultado, desempenho, excelência.

O que quero ressaltar aqui é a supervisão escolar dependente de um sistema, que diz o modo como ela deve ser e a coloca num formato que, atualmente, corresponde ao meio empresarial. Não mais uma supervisão que tão somente fiscaliza, que limita seu trabalho à burocracia escolar, que orienta e acompanha as professoras, que tem um compromisso político com a emancipação humana ou que está a serviço das necessidades da comunidade escolar. Estamos diante de uma supervisão que precisa atuar no nível da gestão, e assim ela parece compor outra ordem discursiva da área. Como prometi anteriormente, volto a este assunto para entendê-lo melhor.

Nessa outra ordem discursiva, o discurso autorizado a funcionar é aquele que faz relação com a multiplicação do formato empresa. Pesquisando na literatura atual da área, os livros encontrados trazem em seu conteúdo não mais a especificidade da supervisão escolar (como a legislação traz), mas a ‘gestão educacional’. Apresento a seguir alguns excertos,

todos da série ‘Cadernos de Gestão’, de Heloísa Lück (2011), que dão visibilidade para essa ênfase:

Muito mais do que em quaisquer outras épocas, quando os sistemas e unidades educacionais nem sequer admitiam utilizar os mecanismos e instrumentos gerenciais disponíveis nos setores produtivos, *há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira.* (p. 23-24, v. 1, grifos meus).

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os *princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo* (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de *participação e compartilhamento* (tomada conjunta de decisões e efetivação de ação com retorno de informações) e *transparência* (demonstração pública de seus processos e resultados). (p. 35-36, v. 1, grifos meus).

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por *estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas*, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (p. 25, v. 2, grifos meus).

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de *mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas* para que, por sua *participação ativa e competente*, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a *maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças*, já pressupõe, em si, *a ideia de participação*, isto é, do *trabalho associado e cooperativo* de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de *objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos*. (p. 21, v. 3, grifos meus).

Além da série ‘Cadernos de Gestão’, há outras obras que trazem o mesmo conteúdo e que podem ser citadas na mesma direção, tais como as escritas por Preedy et al. (2008), Vieira (2008) e Oliveira (2012). Elas falam de uma dimensão diferente que tem de ser dada à educação e que os responsáveis, seja no nível educacional ou no nível escolar, são convidados a conhecer e implementar. Os excertos acima mostram que, entendida a concepção da gestão educacional, os profissionais darão um salto de qualidade na educação. Isso é justificado pela sistematização da democracia, da autonomia, da participação, do compartilhamento de ações e da transparência. É pela via da gestão que haverá direcionamento e mobilização, sustentação e

dinamismo para trabalhar, garantir a qualidade e os resultados esperados pelo ensino. A gestão acontece através da maximização dos processos sociais para promover as mudanças. Ela precisa da participação, do trabalho associado e cooperativo, no qual os objetivos são de todos e todos são responsabilizados por eles. A gestão não é a abertura e tampouco a busca por essas características: ela é a prática desses pontos na área da educação. Ela acontece na vivência dessas características.

Para Ball (2001, p. 108-109),

[...] o gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

A figura do gestor não se restringe à área da educação. Ela vem da empresa, do setor econômico, e se espalha por todo o tecido social, impregnando setores como saúde, segurança, cultura e serviço social, alterando os organogramas hierárquicos de modo a redimensionar a autoridade do diretor (agora gestor) para todos os sujeitos pertencentes a determinados grupos, de modo que estes se sintam responsabilizados, comprometidos e envolvidos com seu trabalho. Isso não significa que a autoridade desaparece. O gestor mantém-se como responsável direto por determinado setor, mas também dissemina sua autoridade, fazendo-a crescer no interior de cada sujeito pertencente do grupo. Esse trabalho, no entanto, não é diretivo, nem fechado, nem sistemático. Repetindo as palavras de Veiga-Neto (2011), ele é aberto, interdisciplinar, flexível, mutável, adaptativo e contingente, pois, convocado a trabalhar por esta via, o gestor precisa considerar a especificidade que encontrar e saber gerenciá-la.

Nestes materiais, não há a especificação de nenhuma função por parte da supervisão escolar ou das demais especialidades. Elas são trazidas somente quando são descritas como áreas que precisam trabalhar juntas. São elas que devem promover a participação, trabalhar em prol do que o coletivo deseja, ao mesmo tempo em que são levadas a se comprometer e levar esse mesmo grupo a também se comprometer com a efetivação das ações que todos escolheram. A supervisão escolar deste tempo não traz nenhum caminho definido para si. Ela não é descrita à parte, separada das demais especialidades da educação. A supervisão escolar deste tempo é levada a borrar suas fronteiras, a diluir e a mesclar suas funções em nome da participação e do comprometimento de todos para os fins da educação. Abaixo seguem mais alguns excertos da série 'Cadernos de Gestão', de Heloísa Lück (2011) que reforçam essa afirmação:

Não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema de ensino e dirigentes escolares, e entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação cabe à escola promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-lo. *Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidades*, tal como comumente apresentado, *mas de desdobrá-las, ampliando-as. Responsabilidades são compartilhadas e não divididas*, tendo em vista o princípio da dupla mão e interdependência. (p. 97, v. 2, grifos meus).

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. Considerando que *a gestão escolar é um processo compartilhado*, torna-se necessário também considerar o *desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada*, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar. (p. 20, v. 4, grifos meus).

Se antes a supervisão escolar tinha uma ênfase maior na inspeção e depois na emancipação dos sujeitos, atualmente, mesmo ela não se despedindo totalmente dessas formas de regulação, demonstra ser mais da ordem do compartilhamento, da corresponsabilização, da cooperação. Isso significa dizer que agora ela precisa comprometer-se e comprometer todos os que pertencem à área da educação conforme os rumos que, em conjunto, decidirem tomar. Estamos falando de uma supervisão escolar que é convocada a atuar numa gestão compartilhada. Klaus (2011, p. 158), estudando a passagem da administração escolar para a gestão educacional, diz que na gestão compartilhada “os lugares dentro da instituição são cada vez mais híbridos, pois todos devem ser gestores”. A autora diz também que nessa gestão compartilhada a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar na pessoa dos gestores devem ser líderes que precisam conduzir os segmentos da escola. Assim, a gestão compartilhada marca um deslocamento importante na função da supervisão escolar, marca uma outra ênfase dessa área. Compartilhar é aqui o mesmo que mesclar, fundir, borrar o que outrora se manifestava com mais nitidez e de forma separada, pois baseada na especialização.

Essa mudança traz consigo outros efeitos para com a própria função da supervisão escolar. Ela continua regulando o trabalho docente, mas agora parece ampliar essa função. Pela via da gestão compartilhada, ela autoriza e responsabiliza as demais especialidades a

também fazerem aquilo que antes era somente de sua alçada. Ela também compromete segmentos como funcionárias, estudantes e famílias a fazerem parte da vida escolar, convocando-os à participação e à responsabilização nas decisões. Ao mesmo tempo em que compartilha suas funções, essa supervisão possibilita um maior controle de seu próprio trabalho e da instituição escolar por parte desses mesmos segmentos.

Com tais considerações, percebo que essa supervisão escolar que atua pela gestão compartilhada mostra uma outra forma de distribuição do poder: antes muito mais vertical e agora com força horizontalizada. Assim, ela incorpora a arte de governo neoliberal que busca atingir a conduta dos sujeitos sem precisar das intervenções diretas do Estado. Ela incorpora a descentralização do poder do Estado e para isso aumenta nos sujeitos a necessidade destes de se autogovernarem e ajudarem a governar as ações da escola através do apelo à participação e à responsabilização. Com esse compartilhamento de ações, a supervisão mostra que a educação deve ser de todos e que todos precisam comprometer-se com ela. Esses indícios me levam a pensar que a supervisão escolar da Contemporaneidade apresenta-se como uma *supervisão* gerente: incentivando a autonomia, a participação dos sujeitos, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos pelas suas práticas na escola, resta à supervisão gerenciar essas ações, incitando nesses mesmos sujeitos a produção de uma subjetividade atenta à autorregulação.

Retomando agora o fato que descrevi logo nas primeiras páginas desta seção, a troca dos vocábulos ‘diretor’ para ‘gestor’ me causara um grande estranhamento. Depois de buscar elementos para entendê-la, percebi que se trata de uma mudança significativa, que exige alterações no modo de trabalhar dos líderes (sejam eles no nível educacional ou no nível escolar), bem como nos sujeitos que fazem parte dos respectivos grupos. A lógica neoliberal mostra a exigência da formação de sujeitos autogovernados e, dentro desse panorama, a gestão responde perfeitamente a esse chamado, comprometendo não só as especialidades da educação, mas todos os que dela fazem parte para responsabilizarem-se por suas funções.

A meu ver, são essas algumas das características que mostram que a supervisão na Contemporaneidade passa por um deslocamento na tônica de suas ações. Temos agora uma supervisão, cujas condições que venho mostrando até então tornam possível um outro modo de acioná-la, que, sob meu olhar, mantém suas ações através do gerenciamento das práticas de que essa profissional produz para si mesma e para os demais e sobre os sujeitos envolvidos nesse trabalho. Não uma supervisão que diz como as coisas dentro da escola devem acontecer e que limita a ação docente conforme o que ela exige. Mas uma supervisão que continua regulando as práticas e os sujeitos, porém de forma diferente. É o que estou chamando de

supervisão gerente, que se mantém atenta na responsabilização dos envolvidos no trabalho, respondendo desse modo ao “poder enformador da sociedade” (FOUCAULT, 2008c), que transforma a escola numa microempresa, replicando as mudanças deste formato também para a *supervisão* escolar.

Essa *supervisão* gerente, além de comprometer e responsabilizar os sujeitos da educação, reserva mais efeitos a partir dessa ênfase que aqui identifiquei. No próximo capítulo, apresento a produção da *supervisão* gerente a partir do neoliberalismo. Com ele, pretendo mostrar algumas verdades que as práticas da *supervisão* escolar sustentam pela via da cultura empresarial, as quais acabam por produzir sujeitos empresários de si através da narrativa da autonomia profissional.

5 A LÓGICA NEOLIBERAL PRODUZINDO A SUPERVISÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: VERDADES QUE SUSTENTA E EFEITOS QUE PRODUZ

Tal como procurei mostrar no capítulo anterior, os múltiplos acontecimentos ocorridos na área da educação, como por exemplo a ênfase na gestão escolar, na descentralização do poder através da gestão democrática e a consequente responsabilização dos sujeitos, dão condições para que a supervisão se constitua de determinados modos na Contemporaneidade. Entre eles, as (re)configurações do papel do Estado contribuíram significativamente para que o trabalho desta área adquirisse diferentes ênfases nos seus modos de agir, especialmente no espaço escolar. Na Contemporaneidade, percebo, assim como Hattge (2007), Dal'Igna (2011) e Silva (2011), que a lógica empresarial perpassa muitas e diferentes áreas, ao que examinamos com especial atenção a da educação. Essa lógica objetiva e subjetiva a todos os envolvidos desse campo de saber, pois está ligada a uma racionalidade, que constitui, cria e fixa modos de ser e viver no mundo de hoje, que além de colocar a todos no modelo de uma empresa, garante e assegura relações, formas de vida neoliberais.

Pensando exatamente nesse quadro geral, nessa moldura a qual os autores que estudo¹⁵, professores do PPGEdu da Unisinos, colegas do GEPI e colegas do grupo de orientação me ajudaram a construir para que eu pudesse pensar e entender uma parte dos motivos que nos levam a trabalhar na e pela educação, é que retomo a pergunta inquieta que me faz mobilizar o estudo que aqui apresento: como a supervisão escolar se configura na Contemporaneidade? Como ela participa da lógica empresarial do Estado?

A supervisão que fiscalizava, controlava, acompanhava e orientava as professoras assim se constituiu porque estava diante de discursos outros, de uma lógica de governo outra, com características e exigências outras, com um Estado outro e instituição escola outra. Devo afirmar, entretanto, que a supervisão na Contemporaneidade não se despede desses modos de agir, mas é levada a atualizar, refinar, apurar suas ações, impelida pelos discursos que a atravessam e a constituem hoje. É esse refinamento, que na seção anterior identifiquei como uma *supervisão* gerente, que pretendo apresentar a partir de agora, mostrando parte do modo como percebo essa produção da supervisão escolar, tendo como base o questionamento sobre as verdades que as práticas de supervisão escolar sustentam.

¹⁵ Muitos dos quais tomei conhecimento durante a graduação, através da curiosidade e do furor intelectual da professora Dra. Paula Corrêa Henning, a quem devo muito.

Começo por apresentar alguns excertos que destaquei do *corpus* empírico, os quais mostram a recorrência dos termos ‘autonomia’, ‘reflexão’ e ‘competência’, presentes em todo o material do Formar em Rede.

Objetivos específicos [alguns] do programa de formação:

- *Ampliar a eficácia dos coordenadores pedagógicos e diretores* para a formação de professores e pessoal de apoio, tendo em vista a *construção de autonomia profissional*.
- *Desenvolver ações formativas que promovam a reflexão sobre a prática*, a ampliação cultural e a *competência técnica dos educadores*.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 185 (grifos meus).

Busca-se a formação de um *profissional reflexivo*, elegendo a concepção que preconiza como elementos importantes do processo a reflexão sobre a prática, o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço. [...]

A meta do processo de formação é um *profissional autônomo*. [...]

Almeja-se o exercício da *autonomia profissional*.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 68 (grifos meus).

Espera-se que os educadores *sejam capazes de aprender a resolver problemas e permanentemente* façam isso em *diferentes situações, responsabilizando-se também por sua formação*. [...]

O eixo dessa metodologia é o *desenvolvimento das competências dos educadores* por meio de um processo de *ação-reflexão-ação* que ocorre no coletivo estreitamente vinculado aos contextos de trabalho.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 75 (grifos meus).

A ação de refletir de maneira informada e *autônoma sobre sua prática* – um dos objetivos do programa em relação aos educadores – representa *uma mudança de paradigma comparada às práticas transmissivas usuais*. [...] Por isso a importância da apropriação dessas estratégias *formativas nas quais teoria e prática caminham juntas de um jeito produtivo*.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 131 (grifos meus).

Sendo assim escritos, lidos e entendidos, além do prazer que oferecem aos leitores, *os diários de campo contribuem significativamente para melhorar a competência profissional dos professores*. Acima de tudo, o diário de campo reserva para o educador o exercício do *registro e da função reflexiva*.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 165 (grifos meus).

Em vez de *oferecer planejamentos prontos* aos professores e ao pessoal de apoio, o *coordenador e o diretor oferecem apoio* para a construção dos saberes necessários para se *elaborar um bom planejamento*.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 149 (grifos meus).

Por meio dos *encontros de formação mensais* de um grupo de coordenadores e diretores de diferentes Centros de Educação Infantil para *refletir e encaminhar os projetos de ação* que cada um está desenvolvendo em sua unidade, *elaboração de registros e portfólios* e estágios em escolas particulares, *os profissionais vão construindo sua autonomia como formadores*.

Fonte: Caderno 'Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores', p. 156 (grifos meus).

Esse processo de sistematização gera as diretrizes educativas-pedagógicas da instituição: ao documentá-las, *cria-se no grupo a possibilidade de refletir* e registrar a própria prática, trazendo à consciência as teorias que a sustentam. Por causa disso, a sistematização das diretrizes auxilia a formação dos educadores, pois possibilita a *construção de argumentos que embasam e orientam a tomada de decisões no dia a dia*. Isso contribui para a *formação da autonomia*.

Fonte: Caderno 'Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores', p. 170 (grifos meus).

Formadores: Ao sintetizar os pontos comuns ajudamos o grupo a notar que muitas de suas dificuldades não são exclusivas da sua instituição e que a troca entre os pares contribui para levantar ações, possíveis encaminhamentos que sozinhos não identificavam. Desse modo, favorecemos a *construção de competências desses profissionais* que compartilham nesses espaços questões que surgem da atuação direta ao trazer problemas reais para serem estudados, discutidos.

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar (grifos meus).

A intenção desta atividade é oferecer um momento para que os participantes reflitam sobre as respostas dadas inicialmente e compreendam que para avançarem em seus conhecimentos necessitam de *estudo, leitura e reflexão*. No momento da socialização é importante ajudá-los a perceber que o conhecimento é provisório e que é possível ir se constituindo ao longo de *um encontro que promove a reflexão*. Essa *tomada de consciência é fundamental* para que ao exercerem esse papel na instituição busquem o mesmo movimento junto aos professores e equipe.

Fonte: 1ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre a Cultura Escrita (grifos meus).

Há nestes vários quadros de excertos a presença de um discurso pedagógico bastante conhecido e recorrente na tradição pedagógica escolar brasileira. As palavras 'autonomia' e 'reflexão' aparecem dentro do que a Teoria Crítica do currículo mobiliza enquanto termos autorizados a funcionar como verdades dentro da educação, agora acompanhadas da palavra 'competência'. Porém, diferentemente do que já se mencionou no capítulo 4 sobre a Teoria Crítica, esse modo de entender e produzir a educação continua mobilizando tais termos, mas dentro de um contexto diferente e, portanto, com sentidos também diferentes. Assim, a autonomia hoje

[...] está relacionada às tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações delas decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino e de sua gestão, busca crescente de qualidade, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social

pela educação, sistema de cooperativas e interdisciplinaridade na solução de problemas são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança. Portanto, a autonomia da gestão faz parte de um conjunto de demandas e orientações, sem as quais a mesma não se realiza. (LÜCK, 2011, p. 127, v. 2).

Antes de chegar a esse sentido, é preciso dizer que a ideia de autonomia partiu dos estudos feitos por Immanuel Kant no período de 1781 a 1803. Em seu ensaio *‘Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?’* (Resposta a pergunta: o que é esclarecimento?), de 1784, o filósofo expõe dois termos importantes que levam a tal conceito. São eles: ‘menoridade’ e ‘maioridade’. Sobre menoridade, Kant (1784 apud DALBOSCO, 2011, p. 91) entende “a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a orientação de outrem”, percebendo esta incapacidade como uma fragilidade humana, podendo ser superada pela “coragem de pensar por si mesmo” (ibidem, p. 93). Kant entende que nesse processo o sujeito pode e deve ser auxiliado, porém é o próprio sujeito que precisa desencadear a passagem dessa condição para a segunda, que ele chama de maioridade. Esta é compreendida como o caminho para a *sapere aude*, isto é, para “a coragem de pensar por si mesmo” (ibidem, p. 94), resultando dessa maioridade “o senso crítico e a capacidade de discernimento que o habilita a proceder ponderada e ajuizadamente sobre as coisas” (ibidem, p. 95).

A passagem do sujeito da menoridade para o sujeito da maioridade seria feita através do que Kant denominou educação física e educação prática. Em sua obra *Über Pädagogik* (Sobre a Pedagogia), de 1803, o filósofo explica esses processos. Como educação física, ele entende os cuidados que reverterão na liberdade de movimento da criança. Para isso, faz uma descrição minuciosa quanto os cuidados com os bebês e as crianças pequenas. Ele traz orientações quanto ao sono, choro, gritos, aprendizagem da marcha do bebê, necessidade de estabelecer uma rotina e disciplinamento para a educação da índole, o perigo dos costumes como forma de privar a liberdade e independência da criança, importância das brincadeiras e dos exercícios voluntários para desenvolver os órgãos dos sentidos e acostumar as crianças a ocuparem-se com atividades duradouras e produtivas bem como orientação para as famílias na educação dos filhos, reforçando a atenção destas para não cederem à vontade das crianças. A educação prática ou moral, “é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre” (KANT, 2002, p. 35). São reservados a ela os ensinamentos sobre deveres para consigo e para com os demais, sobre as virtudes que a criança deve atingir, os apetites e vícios que deve evitar para que, assim, consiga tornar-se moralmente bom. Também a essa educação é descrito o caminho a que as crianças devem ser direcionadas quanto à religião e orientações sobre a descoberta da sexualidade.

Em todas essas etapas e orientações descritas pelo filósofo, há como que um fio que conduz a relação entre educando e educador: a autonomia. Para que o primeiro atinja a maioridade, o último deve conduzi-lo através da educação física e da educação prática, fazendo com que o educando busque por si mesmo a moralização, que, segundo Kant, é o fim último de todo esse processo. Nas palavras do filósofo, “aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo” (ibidem, p. 70). Para a época, essa foi uma dimensão pedagógica significativa, que rompeu gradativamente com a posição central do professor no processo educativo, colocando o educando como sujeito com capacidade para aprender a partir da própria experiência.

Dois séculos depois, poderia dizer que a autonomia a que se referiam os estudiosos das décadas de 1960 e 1970 no Brasil estava ligada a um processo de conscientização crítica que cada pessoa precisava fazer. A concepção kantiana de autonomia estava orientando essas pedagogias. Atingir a maioridade se fazia por meio da consciência crítica. A educação seria a chave desse processo, considerada como a grande responsável pela superação da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade crítica” (FREIRE, 2005, p. 31). Considerando esse entendimento, a prática educativa não pode se resumir a um treinamento de cunho estritamente técnico. O conteúdo trabalhado “não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (ibidem, p. 33), precisa estar ligado à curiosidade, a qual desencadeia um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (ibidem, p. 38). Os conteúdos deveriam estar relacionados ao que é vivido, e seria nessa relação, aproximando-se o que se estuda do que se vive, que se promoveria a curiosidade e se daria a formação moral. Seria também nesse movimento dinâmico que estaria incluso o entendimento sobre a reflexão, feita tanto pelos professores como pelos alunos sobre o que acontece ao seu redor. Sempre relacionada com a prática (entendida como processos distintos, que pelo movimento da dialética se completavam), a reflexão era entendida como um movimento individual que fazia com que, quanto mais a pessoa entendesse e assumisse suas razões de ser, mais teria condições de mudar, de promover o estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade crítica.

O conceito de autonomia, presente no material que analiso, é entendido como um movimento da globalização e da mudança de paradigma que sugere modificações em relação à descentralização do poder. Daí pode-se pensar na passagem da supervisão escolar, bem como da administração e orientação educacional, para a gestão como uma concepção mais ampla que redistribuiu as funções e ações de modo a formar parcerias, intercâmbios, cooperação, interdisciplinaridade e outros movimentos que sugerem flexibilidade e

compartilhamento de práticas. O que antes tinha suas fronteiras bem definidas, hoje se pode dizer que está mesclado, suavizado e borrado, bem ao encontro e sintonizado com a racionalidade contemporânea.

Não mais como um processo de conscientização, com a passagem de um estado de consciência (inocente e do senso comum) para outro (mais rigoroso e crítico), a autonomia é apresentada hoje como um

[...] processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma *para* alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma *com* todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada (LÜCK, 2011, p. 99, v. 2, grifos da autora).

Percebo que a autonomia anunciada está voltada para uma coletividade, para uma ordem que coloca todos a participar, a compartilhar e se responsabilizar com as decisões tomadas, mas que continua acionando os sujeitos, agora, talvez, com mais intensidade. Digo isso porque, se antes, no processo de conscientização, o sujeito era fabricado para atingir um nível de autonomia crítica que o levasse a perceber sua realidade e agir de modo a superá-la, atualmente ele é fabricado para contribuir com o coletivo a que pertence, necessitando para isso o seu comprometimento, o cumprimento das tarefas que lhe foram destinadas e a prestação de contas dessas ações. As palavras da autora ajudam a entender:

Conforme foi destacado, *a autonomia é um processo aberto de participação do coletivo da escola, na construção de uma escola competente, em que os seus profissionais assumem as suas responsabilidades, prestam contas e seus alunos têm sucesso.* (ibidem, p. 107, v. 2, grifos meus).

Não existe autonomia quando não existe a capacidade de *assumir responsabilidades*, isto é, de responder por suas ações, de *prestar contas de seus atos*, de realizar seus compromissos, estar comprometido com eles, enfrentando reveses, dificuldades e desafios inerentes a esse desafio. Consequentemente, a intensidade da autonomia está diretamente relacionada à *intensidade dessa responsabilização* que, por sua vez, demanda *competência*, pois é na medida em que as pessoas e instituições *assumem responsabilidades com competência que constroem sua autonomia.* (ibidem, p. 98, v. 2, grifos meus).

A *participação* dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia. Daí por que a *participação competente* é o caminho para a construção da autonomia. Ao mesmo tempo, *sentem-se parte orgânica de uma realidade* e não apenas como um apêndice da mesma, ou simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros. Mediante a *prática dessa participação*, é possível superar o exercício do poder individual nas

escolas e promover *a construção do poder da competência*, centrado na unidade social escolar como um todo. (ibidem, p. 23, v. 3, grifos meus).

A autonomia a que se refere neste tempo parece demandar ao sujeito muito mais energia. Ele não é somente trabalhado para conscientizar-se sobre sua vida e libertar-se dela. Tal como é possível perceber acima, ele é interpelado por vários outros motivos que o acionam com muito mais força. A palavra (autonomia) é a mesma, porém o sentido dado a ela, não. Antes, a fórmula podia ser assim representada:

Autonomia (processo individual de conscientização crítica) = consciência ingênua → educação → consciência crítica

Fonte: a autora

Hoje, ela demonstra estar bem mais articulada:

Autonomia (processo do sujeito para o coletivo) = participação → responsabilização (comprometimento + autocontrole + prestação de contas) → competência → resultado → sucesso

Fonte: a autora

A autonomia que é produzida atualmente aumenta o campo de ação do sujeito, imprimindo muito mais marcas nele mesmo, exigindo a internalização de outros procedimentos que vão bem mais a fundo, capturando-o de forma mais complexa. Estamos diante de um processo de intensificação da ação do sujeito sobre ele mesmo, um processo articulado que, além de regular a ação do sujeito, convoca-o para sua autorregulação. Mas é preciso destacar que essa intensificação do sujeito é acionada com vistas ao coletivo. Cada sujeito do coletivo maior (que neste caso se refere à escola) precisa tomar essa fórmula sobre si mesmo para somar aos esforços do grupo como um todo, pois nesse processo do individual para o coletivo estão em jogo “a qualidade do trabalho do coletivo, [...], a renovação das práticas profissionais [...] e o compromisso social da escola” (LÜCK, 2011, p. 128, v. 2). Os excertos abaixo reforçam esse argumento:

Sabemos que existe uma cultura escolar em alguns lugares em que o coordenador assume muitas atribuições administrativas, pois recebe uma demanda enorme de tarefas e não sobra tempo para se dedicar à formação dos professores e, muitas vezes, nem é reconhecido como um <i>formador</i> . Há muitas situações em que para cumprir, minimamente, <i>sua responsabilidade junto aos professores</i> , os coordenadores adotam uma linha mais prescritiva, dizendo aos professores o que eles precisam fazer, entregando planejamentos prontos, explicando o que é solicitado, mas sem incorporar na sua ação os
--

saberes dos professores. Sem dúvida, esta situação torna o professor muito dependente, sem autoria. Isto evidentemente não o ajuda a se tornar um *profissional reflexivo e autônomo, qualidades exigidas de um educador contemporâneo*.

Nosso objetivo é apoiar os formadores locais para que auxiliem o coordenador a redesenhar suas funções, legitimando-o como *formador e parceiro mais experiente dos professores*. Entendemos que o coordenador pode garantir nas escolas, caso seja formado para isto, *um espaço de reflexão sistemática sobre a prática, condição fundamental para melhores resultados nas aprendizagens dos alunos*.

Fonte: texto discutido na reunião *on-line* do dia 30/9/2010 às 14h (grifos meus).

Dando continuidade aos trabalhos, a formadora Jaqueline inicia a fala dizendo que *o que queremos é o profissional autônomo, que saiba solucionar situações-problemas*. Baseando-se na teoria estudada, diz-se que para solucionar problemas é necessário ver o que o professor sabe e trabalhar o que ainda não conhece. E fazer isso não é simplesmente dar respostas prontas e sim *questionar para formar o profissional reflexivo*.

Fonte: Ata feita por uma supervisora do 3º encontro de formação da SMED sobre Brincar (grifos meus).

Ele [o coordenador pedagógico] é o responsável por *oferecer ajuda* para que os professores realizem *um trabalho autônomo*. [...] Uma continuidade do trabalho educativo é fortalecida quando se investe na *construção de competências profissionais do coordenador pedagógico*. Por isso, ele tem sido, ao lado do diretor, figura-chave do programa, para construir a autonomia da equipe.

Fonte: Caderno 'Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores', p. 144 (grifos meus).

Junto com a participação e a responsabilização das ações (entendida como comprometimento, cumprimento e prestação de contas das tarefas destinadas a determinado sujeito), há um outro elemento que ele precisa somar junto a essas atividades: a competência. Não basta assumir, cumprir e mostrar que fez o que havia sido combinado coletivamente. É preciso fazer esse caminho de forma competente. Ou seja, é preciso 'dar o melhor de si', fazer da forma mais primorosa, não cometer erros, não deixar falhas, fazer o melhor possível e enfrentar o que for necessário para alcançar o que se quer. Este parece ser o caminho que leva à autonomia: quanto mais o sujeito participa, se responsabiliza pelas ações e as cumpre com competência, mais autonomia terá.

A 'revisão' de alguns termos tão caros à Teoria Crítica também recai sobre a via última que justifica suas ações: a emancipação dos sujeitos. Vejamos:

Como a prática educativa eficaz é emancipatória, uma vez que contribui para a emancipação dos indivíduos de suas limitações, de seus preconceitos, de suas visões distorcidas de mundo e de si mesmos, da ignorância, enfim, para realizar essa prática de modo efetivo, torna-se necessário (re)criar a prática escolar e a escola em última instância, como instituição autônoma-cidadã. (LÜCK, 2011, p. 127, v. 2).

Percebo que a prática educativa emancipatória, agora vista através da gestão escolar, diminui seu campo de atuação, antes alargado para as demandas sociais e políticas contra o Estado em nome das lutas populares. O trabalho agora deve estar voltado para a emancipação dos sujeitos que pertencem ao espaço escolar, e isso é possível, segundo os excertos do *corpus* empírico e da literatura atual, através da transformação da prática escolar pela via da autonomia e da cidadania.

É nesse cenário que a supervisão escolar se produz atualmente. Para atuar, ela precisa estar engajada nessas verdades e acioná-las junto ao seu grupo docente. O que pretendo agora é mostrar à/ao leitora/leitor uma outra possibilidade de olhar para os mesmos dados. Para isso, utilizo o neoliberalismo como grade de inteligibilidade para pensar a supervisão escolar contemporânea. Essa forma de vida ou esse jeito de organizar as forças humanas produz muitos efeitos em diferentes contextos. Meu interesse, neste caso, é olhar para alguns deles que recaem e modificam a ação da supervisão escolar, entendendo-a como uma área que também é interpelada pelo feixe de relações de força que são exercidas sobre os sujeitos e as que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Depois de estudar um pouco mais sobre o entendimento das palavras ‘autonomia’, ‘reflexão’ e ‘competência’ no contexto da Teoria Crítica, percebi que a autonomia aparece como o elemento central que move os demais. Voltada para o exercício interno que o sujeito tem de fazer sobre ele mesmo, no sentido de se autorregular, a autonomia parece ser a chave de trabalho da supervisão escolar que o Formar em Rede aciona. Na tentativa de refinar o entendimento da autonomia como um processo coletivo de participação em que os sujeitos são incitados a responsabilizar-se por seus atos, passo a analisá-la sob esse viés que venho tentando cercar e explicitar.

Como é possível visualizar nos excertos anteriores, a autonomia dos atores do meio escolar é um propósito bastante enfatizado no respectivo programa de formação. Numa sociedade regida pela cultura empresarial, essa meta é perfeitamente ajustável. É preciso formar profissionais ativos que “*saibam resolver problemas*”¹⁶, que se “*responsabilizem pela sua formação*”, que “*reflitam sobre sua prática*”. Continuar dependendo da equipe diretiva para encontrar soluções é considerada uma atitude dispendiosa e contrária ao que a racionalidade política neoliberal espera dos sujeitos como um todo. Nesse sentido, o programa de formação Formar em Rede convoca a profissional da supervisão escolar para acionar o restante da equipe a cumprir o que é desejado: ser autônomo.

¹⁶ Grifarei em itálico e entre aspas os excertos que estiverem no corpo do texto, fora dos quadros.

Essa exacerbação da autonomia do sujeito leva Veiga-Neto (2000) a concluir que no mundo da economia somos todos manipuláveis, na medida em que as condições atuais de vida transmutam nossos comportamentos “dessa ou daquela maneira” (p. 197), conduzidas pelo viés do neoliberalismo. A autonomia, pelo que vimos, vem fazendo parte do discurso educacional há bastante tempo, porém atualmente ela traz consigo sentidos diferentes daqueles colocados, por exemplo, pelos estudos kantianos e de Paulo Freire. Atualmente, a autonomia, e com ela a reflexão e a competência, aparecem como ações que os sujeitos da educação devem fazer sobre si mesmos, tomando para si suas responsabilidades e comprometendo-se com elas. O que Veiga-Neto nos faz pensar é essa capacidade que determinada lógica de governar os sujeitos tem de manipulá-los da maneira que melhor convém no momento. Isso nos faz entender que a autonomia não é de ordem natural do sujeito, como num *a priori*. Mas ele é levado a ser dessa forma, a conformar-se desse jeito a partir das práticas a que se assujeita. A exaltação da autonomia proposta pelo Formar em Rede, pela via da cultura empresarial, é uma delas.

Reservo ao capítulo 7 os detalhes que a autonomia, enquanto exercício de autorregulação, provoca nas docentes a partir de algumas verdades que o programa de formação analisado sustenta para a supervisão escolar. Sigo este texto com o objetivo de mostrar o panorama geral que me permite pensar sobre o tema central desta pesquisa.

Trabalho com a ideia de que o neoliberalismo é a grade de racionalidade a qual imprime em nós, atualmente, determinadas formas de ser. Seguindo os estudos de Foucault (2008b, 2008c) e posteriormente de Veiga-Neto (2000, 2011, 2013) e Gadelha (2009), essa razão conduz nossas ações, conformando, acomodando, organizando, dispondo nossas vidas com base na cultura de empresa. É esse conceito que Peters (2011) aponta em seus estudos a partir de outros teóricos. Ele a entende como estratégia para a economia do período pós-industrial dos anos 1990 e que estaria, até os dias de hoje, influenciando todas as esferas humanas (social, política, cultural, comportamental...). É como se houvesse a expansão dos pressupostos da nova teoria econômica para todo o domínio da ação humana. Referindo-se à cultura de empresa, Peters contribui, dizendo:

Essa narrativa mestra, que projeta uma visão ideológica nacional, difere de *histórias* passadas. Não está baseada em qualquer tentativa para reescrever o passado, para diminuir os desequilíbrios de poder ou as desigualdades econômicas. Diferentemente da alternativa social-democrata, ela não adota a linguagem da igualdade de oportunidades ou do multiculturalismo. Sob o imperativo econômico, as questões de igualdade e justiça social sofrem um recuo. Essa nova metanarrativa está baseada numa nova visão do futuro. A linguagem usada para sustentar essa visão é uma linguagem de *excelência*,

inovação, melhoria e modernização, obter mais com menos, alfabetização tecnológica, revolução na informação e nas telecomunicações, marketing e gerência internacionais, treinamento de habilidades, desempenho e empresa. (2011, p. 222, grifos do autor).

O imperativo econômico parece ser a grande verdade que rege a maioria das ações na Contemporaneidade, levando essa premissa para a escala ampla da vida dos sujeitos. O campo educacional, incluído nessa racionalidade, aparece como “um setor-chave na promoção da vantagem competitiva econômica nacional e na prosperidade nacional futura” (ibidem, p. 222). Isto é, para garantir um futuro próspero, de crescimento econômico pujante, há que se investir em educação. Mas mais do que isso, a escola, inserida numa sociedade organizada pela cultura de empresa, precisa estabelecer relações de concorrência em seu meio, levando os envolvidos a investirem em si mesmos para poderem concorrer com os demais e, o que é mais impressionante, para concorrer consigo. Como estou falando de uma racionalidade que determina formas de vida, essas características da cultura de empresa não se configuram como uma escolha, mas um sentido, uma forma de vida a qual cada um deve fazer valer sobre si mesmo.

Considerando essas questões, penso que a autonomia, a reflexão e a competência anunciadas nos excertos anteriores encontram razão para aparecerem agora como exercícios através dos quais os sujeitos acionam seu interior, provocando eles mesmos a regularem suas ações, isto é, se autorregularem. Esses fatores me levam a pensar no que Foucault (2008c, p. 311) anunciou como “*homo oeconomicus* empresário, um empresário de si” e que Gadelha (2009a) chama de “cultura do empreendedorismo”.

Foucault descreveu a teoria do *homo oeconomicus* quando analisou o liberalismo, como uma concepção em que o homem era parceiro da troca, situado num sistema econômico de livre mercado e no qual o Estado intervinha somente no respeito ao que era produzido. Porém, em seus estudos, percebeu que o *homo oeconomicus* também é visibilizado no neoliberalismo, marcando, no entanto, a diferença do sistema de troca pela concorrência. Em vez de termos uma sociedade de supermercado, na qual os produtos estão disponíveis à espera de alguém para adquiri-los, o autor (FOUCAULT, 2008c) nos mostra que a vida contemporânea conclama uma sociedade organizada no formato de empresa, que precisa voltar seus esforços para garantir bons resultados, obter a maior margem de lucro possível, produzir mais e melhor. Enfim, uma organização que saiba concorrer com as demais. A multiplicação do formato empresa para todas as esferas da sociedade replica tantas vezes seu impacto constituidor e atinge inclusive os sujeitos, levando ao que o autor chama de empresariamento de si, uma vez que essa concepção transforma a vida do sujeito num capital.

Assim, Foucault compreende o capital humano como um investimento necessário que o sujeito adota sobre si mesmo em busca de melhor aptidão, melhor capacidade, melhor competência. Contudo é preciso dizer que ele não faz essa opção, mas é levado a investir em si mesmo para poder concorrer com os pares.

Percebo que, no neoliberalismo, o sujeito é pensado para ser um empresário, um empreendedor, “mas não um empreendedor qualquer, temos um empreendedor dentro de nós mesmos” (ROCHA; PIZZI, 2010, p. 25). Somos levados a ser responsáveis pelo nosso êxito pessoal e profissional, a investir no aperfeiçoamento de nossas habilidades, capacidades e aptidões, a produzir o nosso sucesso, sendo nós mesmos nosso capital, comprometendo-nos com a sua produção, que é nossa fonte de renda (FOUCAULT, 2008c).

O autor dá continuidade à exposição sobre o empresariamento de si, afirmando que a produção que o sujeito faz sobre si mesmo dependerá das competências que ele demonstrar em seu fazer. Ele diz que “a competência do trabalhador é uma máquina [...], mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda” (ibidem, p. 309). Isso significa dizer que o sujeito/empresário de si/competente/máquina não mantém sua produção sempre no mesmo nível. Sua produção altera conforme a duração de sua vida. Esse sujeito/máquina é obsoleto, pois é produzido, produz e depois reduz gradativamente sua produção na medida em que sua máquina vai perdendo sua utilidade. É por isso que esse sujeito/máquina produz fluxos de renda e não somente renda, uma vez que ela sofre alterações ao longo da vida. São justamente esses fluxos que trazem a ideia de competência. É ela que irá determinar a renda do sujeito, ou seja, quanto mais competência, mais produção e mais renda. À medida que a competência do sujeito/máquina se altera, altera também a produção e a renda desse mesmo sujeito. Com esse entendimento, “é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (ibidem, p. 310).

Gadelha (2009a) chama esse fenômeno de cultura do empreendedorismo, reconhecendo dentro dessa cultura o capital humano e o empresariamento, tal como Foucault analisou. Ele percebe que o sujeito contemporâneo vem sendo objetivado como um “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2009a, p. 155), produzido por uma cultura empresarial cuja ênfase dos processos de regulação não é mais a da ordem do consumo, mas do investimento. Nas palavras do autor:

[...] os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo ‘progresso’ se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. (ibidem, p. 156).

A cultura do empreendedorismo, como Gadelha explica, perpassa as relações da sociedade contemporânea. No currículo escolar ela é exaltada por autores como Dolabela (2004), Acúrcio e Andrade (2005), através da construção do empreendedor na escola. Para eles, esse trabalho diminuiria os problemas do país, tais como o desemprego, a desigualdade social e a violência, pois, como empreendedores, tornar-se-iam mais participativos, mais sensíveis e mais produtivos, beneficiando a sociedade como um todo. Como “estamos sempre operando dentro do discurso” (BALL, 2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 312), o autor chama a atenção para o modo como a disseminação dos valores econômicos penetra inclusive o espaço escolar, fixando e limitando as formas de conduzir o trabalho pedagógico. Chama a atenção também que o indivíduo-microempresa deve manter-se na ordem do investimento, o que na educação sugere principalmente a ênfase na formação continuada. Esse investimento daria condições para as docentes concorrerem entre elas e, tal como Foucault nos mostra, concorrer consigo mesmas para que o trabalho de cada uma alcance níveis ótimos de produção.

Apreciando os excertos que falam insistentemente sobre a construção da autonomia profissional, da competência técnica e da reflexão sobre a prática, penso que essas narrativas, presentes em todo o material do Formar em Rede, mostram o quanto o espaço escolar já foi invadido e capturado pelo discurso empresarial, passando inclusive a encaminhar a formação de diretoras, supervisoras e professoras segundo as características dessa forma de vida neoliberal.

Em termos específicos da racionalidade neoliberal, a educação escolar vem sendo cada vez mais acionada como fornecedora de cidadãos autônomos, empreendedores, flexíveis e responsáveis por si mesmos; bons consumidores, competidores e trabalhadores. (VEIGA-NETO, 2013, p. 11).

Para mim, a obstinação pela formação da autonomia das profissionais da educação revela uma das múltiplas formas de como o empresariamento de si e a cultura do empreendedorismo são desenvolvidos nesse campo. No caso específico desta pesquisa, como essa busca é feita através da formação continuada, a supervisão escolar aparece como uma grande propulsora desse efeito do formato empresa. Em outras palavras, a supervisão escolar contemporânea, mobilizada pela lógica neoliberal, trabalha a favor da formação continuada de professoras que se voltam para si mesmas, que se responsabilizam por seus atos, que se comprometem com seu trabalho, que se preocupam em adquirir conhecimentos permanentemente, que mostram resultados através de suas ações na escola, enfim, que são,

como Foucault sugere, empresárias de si mesmas, tomando para si a concorrência como uma forma de vida enquanto uma atitude de profissional da educação.

Observo, assim, que não é qualquer forma de fazer supervisão que é autorizada a funcionar atualmente. Com base nos argumentos que trouxe até aqui, penso que a supervisão de hoje funciona como uma empresa, uma supervisão S/A, que refina seu modo de ação para o que identifiquei no capítulo anterior como uma supervisão gerente. A Contemporaneidade exige uma supervisão escolar que busca converter professoras em sujeitos autônomos/empresários de si, de modo que instalem dentro delas mesmas uma empresa atenta à autarquia do seu fazer. Sujeitos que permaneçam atentos a si mesmos, que sejam capazes de buscar continuamente formação e que apresentem o seu melhor enquanto profissionais da área. Assim, retorno à estrutura da fórmula, citada anteriormente, para representar minhas percepções a partir da supervisão e o processo de formação e efeitos que esta faz funcionar:

supervisão escolar → formação continuada → autonomia → princípio da concorrência → capital humano → competência → empresariamento de si
--

Fonte: a autora

Devo acrescentar que a própria supervisora também é parte integrante dessa fórmula. Ela é levada a fazer funcionar esse sistema sobre seu grupo docente ao mesmo tempo em que ela também passa pelo mesmo processo. Penso que tal estrutura não se apresenta de forma rígida como as palavras poderiam dar a entender, pois ela se constitui e sofre interferências de diversas áreas. No entanto ela facilita a compreensão do que a supervisão escolar da Contemporaneidade coloca em funcionamento a partir do programa Formar em Rede.

Rede. A supervisão escolar forma uma rede de efeitos que refletem um pouco do que a racionalidade neoliberal produz nos sujeitos. Estamos diante de uma supervisão escolar que trabalha com a formação continuada que, movida pela narrativa da autonomia, busca capturar as professoras segundo os princípios da concorrência. Estes levam cada docente a se preocupar em investir em si mesmas e a aumentar seus conhecimentos e sua produção, fazendo de cada docente uma “unidade-empresa” (FOUCAULT, 2008c, p. 310). Essa rede que a supervisão escolar mobiliza deve imprimir nas professoras e em si mesma a necessidade de cada uma preocupar-se com o aumento dos seus conhecimentos e de sua produção, tal como uma microempresa, da qual cada profissional precisa se ocupar. Essas considerações fazem-me pensar que, diante de uma escola S/A, há a necessidade de uma *supervisão* escolar também S/A, que produz, fabrica uma ‘supervisora gerente’.

Na sequência, dou continuidade às análises da supervisão escolar através do conceito de performatividade.

6 SUPERVISÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: A PRODUTIVIDADE DE UMA MATRIZ PERFORMÁTICA

Venho mostrando aos leitores que utilizo a racionalidade neoliberal como a grande grade de inteligibilidade para pensar a supervisão escolar na Contemporaneidade. Essa lógica utiliza o imperativo econômico como forma de organizar a sociedade como um todo, atingindo seus vários segmentos, dentre eles, a escola. Trago as palavras de Veiga-Neto (2013, p. 10) para reforçar os traços desse grande quadro a partir do qual trago as análises desta pesquisa:

Para o neoliberalismo, as políticas e ações do governo devem agir sobre o meio social e cultural onde a economia atua, isso é, o governo deve agir onde se dão os processos econômicos propriamente ditos e não diretamente sobre os processos econômicos em si. É fácil, pois, constatar porque, para os neoliberais, a Educação ocupa um lugar absolutamente relevante. Afinal, são justamente as políticas e as práticas educacionais, através principalmente da maquinaria escolar, que engendram as condições de possibilidade para o sucesso do neoliberalismo, na medida em que inventam e colocam em circulação novos dispositivos de subjetivação, de modo a moldar novas posições de sujeito ou, se quisermos, moldar os novos ambientes sociais de modo a construir novas subjetividades (que adjetivamos de neoliberais). [...] É nesses cenários sociais, culturais e educacionais que se fabricam os sujeitos neoliberais: flexíveis, performativos, competitivos, empreendedores, autorresponsáveis, aparentemente livres [...].

Como já expus no subcapítulo 4.3 e no capítulo anterior, estando a escola envolvida nessa grade mais ampla, acaba também por adquirir para si o formato empresarial. Estando a supervisão escolar ligada a todo esse panorama, notadamente aparece como uma função que atua em favor dessa racionalidade.

Mostrei anteriormente que a *supervisão S/A*, que produz uma supervisora gerente, é fabricada e fabrica unidades-empresas nas escolas através da formação continuada sob a narrativa da autonomia profissional. Penso que essa fabricação reforça a evidência do deslocamento econômico da sociedade para o indivíduo, fazendo com que os profissionais e pessoas que trabalham nas escolas se autoafirmem enquanto responsáveis por seus atos e comprometidos com seus desempenhos. São justamente os procedimentos e o produto desse processo de formação que me coloco agora a pensar.

Muitos são os efeitos (ou as transformações contemporâneas) que a lógica neoliberal provoca na sociedade. Conforme o que venho apontando nesta pesquisa através da ‘rede’ de formação, penso que a supervisão escolar esteja sendo encaminhada conforme o que Lyotard (2011) e na sequência Ball (2001, 2005, 2010, 2013) chamaram de performatividade.

Lyotard (2011, p. 80) entende por *performance* as técnicas que

[...] obedecem a um princípio, o da otimização das *performances*: aumento do *output* (informações ou modificações obtidas), diminuição do *input* (energia despendida) para obtê-las. São estes, pois, os jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem o belo, etc., mas o eficiente: um “lance” técnico é “bom” quando é bem-sucedido e/ou quando ele despende menos que um outro. (grifos do autor).

Ball (2005, p. 543) diz que *performatividade*

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (grifos do autor).

Entendida como uma tecnologia, uma cultura, a performatividade utiliza estratégias para organizar ações e capacidades com vistas ao alcance de resultados e ao trabalho pela eficiência. Pelo que percebo, essa tecnologia invade também o espaço escolar, regulando todas as profissionais deste para um atrito consigo mesmas, com o objetivo de provocar mudanças nesse mesmo lugar. Esse fenômeno, advindo da cultura de empresa, olha para o desempenho de determinados sujeitos, neste caso professoras, funcionárias e equipe diretiva, como *performances*, como forma de medir o nível de produção desses sujeitos dentro do que é esperado delas.

Vinha trazendo acima, através das palavras de Veiga-Neto (2013), o entendimento de que a racionalidade neoliberal produz outras subjetividades, entre elas os sujeitos perfórmicos. Ball (2013, s. p.) reforça esta ideia, dizendo que

[...] o neoliberalismo é concretizado e a performatividade é concretizada através de atividades do dia a dia. Elas são concretizadas a respeito, em microrrealidades, em pequenas experiências que nos fazem pensar a respeito de nós mesmos¹⁷.

Entendo que a produção de sujeitos perfórmicos é de um tipo de regulação que se volta para os resultados, as práticas, para as quais o que menos importa é a veracidade das

¹⁷ O trecho citado foi extraído da transcrição de parte da palestra intitulada *Neoliberal Education, Neoliberal Research and Truth-Telling*, proferida pelo professor Stephen Ball, em 4 de outubro de 2013, no evento ‘As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises em reflexões’. Tradução do professor Dr. Danilo Gandin. Parte da palestra foi gravada e transcrita pela doutoranda deste PPGEduc, bolsista Capes, Morgana Domênica Hattge. É importante chamar atenção ao fato de que se trata de um texto oral e que as marcas da oralidade foram preservadas.

fabricações e o que mais interessa é a sua efetivação e seu impacto transformador (BALL, 2010). Com esse entendimento, a supervisão, seguindo o que a ela é indicado, altera sua prática para o que quer que seja, contanto que o caminho escolhido leve ao que o imperativo econômico deseja. Isso não significa que qualquer ação encontre legitimidade nesse campo. A adoção de certas práticas é necessária para que se fabrique uma determinada performance. Neste caso, não há a exaltação de um único meio de organizar as práticas, mas há a preocupação de que a forma escolhida (dentre as múltiplas que o campo da educação já produziu) se encaixe na performance que se quer alcançar.

Vimos que a performance desejada pela lógica neoliberal é a formação de professoras autônomas/empresárias de si. Passarei neste momento a mostrar como percebo a produção dessa produção a partir do que é possível ser visibilizado nos excertos.

Indicadores de avaliação

Para a equipe diretiva:

- Estão sendo disponibilizados horários e materiais para formação das professoras?
- Colaboram para viabilizar a aquisição de bibliografias solicitadas?
- Acompanham o trabalho docente conferindo o espaço e leitura nas salas de aula bem como no planejamento pedagógico?

Para a equipe de apoio:

- Participam de situações de leitura oferecidas pela escola?
- Estão criando hábito mais frequente de leitura?

Para as crianças:

- Têm mais contato espontâneo com os livros na escola?
- Fazem comentários sobre as histórias lidas?
- Participam de práticas que envolvem leitura dentro e fora da escola?
- Cuidam melhor do acervo da sala, biblioteca e Sacola Viajante?

Para as professoras:

- Aproveitam os momentos de formação disponibilizados pela equipe diretiva?
- Estão mais conscientes sobre a importância do estímulo à cultura escrita na Educação Infantil?
- Leem com mais frequência para as crianças?
- Percebem-se na função de leitoras diante das crianças de modo que as mesmas também consigam se envolver nestes momentos?
- Fazem seleção de livros com base nos critérios de qualidade trabalhados nas formações?
- Utilizam diferentes gêneros textuais ao planejarem as aulas?
- Estão criando hábito mais frequente de leitura (seja ela por deleite ou pela busca de conhecimento sobre o trabalho pedagógico)?

Fonte: Projeto Institucional sobre Cultura Escrita, 2011.

Indicadores de resultado

- Aprendizado por parte da equipe diretiva e docente quanto à fundamentação teórica referente à cultura escrita.
- Melhora do trabalho pedagógico através de momentos de leitura para as crianças.
- Aperfeiçoamento do planejamento docente.
- Expectativa, interesse e concentração das crianças.
- Interesse dos adultos (famílias, professoras e funcionárias da escola) em retirar livros da biblioteca.

Fonte: Plano de Ação da escola investigada sobre Cultura Escrita, 2011.

Avaliação do encontro:

Questões como: de que forma o encontro de hoje ajudou a repensar e orientar a sua prática?

Fonte: 2ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar.

Atividade 2: Socialização do processo de formação nas instituições

Cada dupla de CP/diretor deverá contar brevemente sobre o processo de formação nas instituições em relação ao brincar. Para organizar este momento pode-se elaborar um quadro em que vocês registram os pontos comuns nas falas dos participantes e levantam ações que podem contribuir para superar os problemas destacados.

Avanços em relação ao brincar	Maiores dificuldades	Possíveis ações do CP/diretor

Formadores: Ao *sintetizar os pontos comuns* ajudamos o grupo a notar que muitas de suas dificuldades não são exclusivas da sua instituição e que a troca entre os pares contribui para levantar ações, possíveis encaminhamentos que sozinhos não identificam. Desse modo, favorecemos a *construção de competências desses profissionais* que compartilham nesses espaços questões que surgem da atuação direta ao trazer problemas reais para serem estudados, discutidos. Solicitamos que vocês incluam este *quadro síntese no relatório do encontro encaminhado à consultora.*

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar (grifos meus).

Ação na instituição: o coordenador deverá escolher um professor que considere que já tenha um trabalho mais desenvolvido com o conteúdo tratado nessa pauta e que aceite contribuir na formação. Deverá selecionar uma das sugestões abaixo:

- Fazer uma observação de uma brincadeira na área externa e escrever um registro de observação sobre as diferentes intervenções que identifica, ou
- Escolher uma sala para observar uma situação de brincadeira e transcrever o que observa em relação às ações do professor antes, durante e depois da proposta, ou
- Propor que fotografem diferentes situações de brincadeira no espaço interno e externo da instituição que evidenciam intervenções diretas e intervenções indiretas e façam um breve registro justificando suas escolhas.
- Enviar a você formador este registro.

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do Formar em Rede sobre o Brincar.

Fechamento: [...]

- b) Elaborar um registro de como foi o encontro em sua unidade a partir da questão: o que este encontro acrescentou ao que o grupo já sabia?
- c) Enviar este registro para as formadoras darem a devolutiva.

Fonte: 2ª pauta orientadora para encontro de formação do Formar em Rede sobre o Brincar.

No momento seguinte a formadora Ariete orientou que cada coordenadora e/ou diretora colocasse seu portfólio (Formar em Rede 2009) no espaço organizado no corredor para que todas pudessem manusear no intervalo, conhecendo assim as práticas realizadas nas escolas, trocar ideias e enriquecer nossa prática dentro da escola.

Fonte: Relatório feito por uma supervisora sobre o 5º encontro de formação da SMED sobre o Brincar.

Os dois primeiros excertos foram retirados do projeto institucional e do respectivo plano de ação, elaborados pela escola investigada no final do último bloco da formação com o tema da cultura escrita. Tanto os indicadores de avaliação como os de resultado são a parte final dos planos. Todas as equipes diretivas tiveram que criar esse material com base em algum foco específico de sua escola e estar atenta aos mesmos conforme os planos foram sendo colocados em ação. No caso desses planos, a única cobrança feita pela SMED foi quanto à sua conclusão.

O excerto que fala na avaliação do encontro traz uma pergunta que com frequência fazia parte das pautas das formações do Formar em Rede. Esta, juntamente com as duas atividades que destaquei, foram modos de fazer as participantes (tanto diretoras, como supervisoras e professoras) sintetizarem as aprendizagens adquiridas logo após o término da formação. As pautas mais completas, vindas do programa de formação, traziam explicações sobre a importância de, a cada encontro, planejar alguma atividade com o objetivo de verificar o que as participantes conseguiram fixar a partir dos conteúdos trabalhados nas formações. As justificativas para isso eram: saber o que as formadoras (assessoras da SMED e supervisoras escolares) precisavam melhorar na estruturação das próximas pautas, saber quais conteúdos foram bem apreendidos pelas participantes ou quais os que precisavam ser mais bem trabalhados e construir um ‘caminho’ formativo com base nas características das participantes, isto é, adequar os conteúdos e atividades conforme o grupo de professoras.

Quanto ao trecho do relatório, este traz uma atividade que as assessoras da SMED acrescentaram no encontro de formação com as supervisoras e diretoras: visualização dos portfólios produzidos pelas escolas participantes. Nesse dia, diretoras e supervisoras tiveram que expor suas pastas e puderam ver esse mesmo material das colegas das outras escolas, utilizados para organizar as formações nesses espaços. Destaco também o relatório em si, o qual aparece como uma atividade que faz parte da metodologia de formação do programa e

que esteve presente no início de cada encontro (com a leitura da formação anterior), durante (com o registro da formação feita por alguma participante) e no final, com as atividades de fechamento e avaliação que as supervisoras levavam para elaborar na escola.

A performatividade está relacionada ao desempenho, a um determinado produto e não a algo mais profundo, mais minucioso. O conteúdo dos excertos acima nos mostra que as atividades realizadas pela supervisora ou solicitadas por esta são pontuais, diretas e buscam sínteses e resumos do que já foi trabalhado nas formações. Percebo essa busca através de duas formas recorrentes: elaboração e exposição de materiais e exposição oral das participantes. Através delas, o desempenho e os resultados da formação pelo trabalho da supervisora escolar podem ser visibilizados imediatamente, sem haver necessidade, neste caso, de aprofundamento em algum ponto da formação.

Entendo que “a performatividade é uma luta pela visibilidade” (BALL, 2012, p. 40). Planejamentos, indicadores de avaliação, indicadores de resultado, momentos de avaliação, relatórios: é preciso levantar informações e torná-las visíveis. Todo o material que seja visível, que mostre o que se quer, que estampe os resultados almejados se mantém em alta. E são algumas formas da performatividade que mantêm práticas e sujeitos expostos a julgamentos, comparações, classificações, bem como instituições que alteram seus modos de atuação com vistas ao alcance de certos parâmetros.

A produção desse material conseqüentemente provoca o aumento de informações ou modificações obtidas, como diz Lyotard (2011), diminuindo assim o trabalho antes despendido e obtendo um produto, um resultado melhor e mais eficiente. Informações outras são geradas dentro da rede de ensino e da escola e estas acabam por poupar esforços, neste caso para as assessoras da SMED e para a supervisora escolar, direcionando suas ações com base no que os dados mostram. Além disso, o critério para avaliar se essa estratégia é adequada ou não, se serve ou não para o trabalho da supervisão, passa a ser a eficiência. Não o mais verdadeiro, o tradicional, o correto, o que promove a antes tão desejada emancipação, mas o que é eficiente, sendo ultrapassado facilmente por outra estratégia que demonstre ser melhor. Portanto, como já foi mencionado, o que vale não é este ou aquele modo de atuar na supervisão: vale o que produz mais, o que dá mais sucesso, o que é menos dispendioso, o que é mais econômico, o que dá maior visibilidade para o sucesso das ações.

Quanto aos indicadores, Ball (2005) sugere também que consideremos a criação destes (sem entrar em qualquer especificação, mas aqui me remeto ao material citado) como técnicas que estimulam, comparam, julgam, classificam no que se refere ao resultado alcançado, neste caso, por cada profissional que está dentro das ações previstas no projeto institucional e plano

de ação expostos. Mais do que isso, esses indicadores podem fazer com que “nos ‘importemos’ com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe [...]” (BALL, 2005, p. 557). A questão aqui não se trata de negar a responsabilidade e a solidariedade das e entre as professoras, funcionárias, diretora e supervisora, mas a preocupação com o desempenho e com os resultados pode deixar os processos dentro da escola apenas no nível superficial. Sennett (2006, p. 118) reforça essa ideia, dizendo que “a pressão para obter resultados rápidos é demasiado intensa; tal como nos testes educacionais, também no trabalho a angústia do tempo leva as pessoas a deslizar na superfície, em vez de mergulhar”. Ball segue mostrando que esse esforço de nos importar, de ficarmos atentos em nossos próprios passos, preocupados em atingir os resultados esperados, pode nos levar à “construção de espetáculos e ‘produtos’ institucionais convincentes” (ibidem, p. 557). Ou seja, a busca pelo melhor desempenho pode nos levar a resultados superficiais, a condutas e ações que podem ficar apenas no nível da representação em nome do cumprimento de metas e indicadores.

Percebo que a falta de profundidade que os tempos atuais colocam à frente dos processos sociais (e dentro deles os educacionais), com a preocupação frenética pelo resultado, pelo melhor desempenho, pela excelência, faz com que a ação dos sujeitos envolvidos produza como que um espetáculo, produza o que Lyotard (2011) e Ball (2001, 2005, 2010) descrevem como *performances*. Isso significa fazer, conseguir, cumprir, concluir uma tarefa com sucesso e, especificamente nesta pesquisa, responder produtivamente a objetivos, indicadores, avaliações, levando os sujeitos a trocarem formações mais densas por formações – ou, quem sabe, por momentos de instrução – superficiais, performativas, nas quais o valor das pessoas é abreviado pelo seu aproveitamento e sua produtividade.

No entanto a performance que o Formar em Rede produz não está relacionada com o desempenho medido através de números, de resultados de avaliações nacionais, de índices capazes de mensurar a qualidade do que foi feito. No nível da Educação Infantil, até o momento, as supervisoras não precisam se envolver com essas medições, ainda que estejam atentas aos indicadores de avaliação e de resultado, como vimos nos planos anteriores. A performatividade neste caso não aparece como a busca por alto desempenho medido em percentuais, mas está presente em todas as atividades do Formar em Rede descritas acima: na criação de indicadores, no levantamento de dados e informações, nas atividades que exigem sínteses sobre os conteúdos trabalhados, nos momentos de avaliação e na escrita de relatórios, isto é, através da produtividade que todas na escola devem manter. Tudo isso me leva a pensar que a performatividade está presente na ação supervisora através da produção desta e das

professoras enquanto profissionais autônomas, ou, como descrevi no capítulo anterior, empresárias de si.

Temos diante de nós essa exigência que coloca a supervisão escolar como principal meio de alcançar tal meta, no que se refere ao trabalho com a formação continuada. Essa área torna vivo o empresariamento de si, voltando seus esforços para que as professoras aprendam a ser autônomas, a refletir sobre seu trabalho, a se responsabilizar por sua formação, a desenvolver suas competências, a ser competentes, a resolver os problemas, e que façam isso permanentemente, em diferentes situações que lhes forem exigidas. É um trabalho que dá outros sentidos para narrativas já bem comuns no discurso pedagógico. No cenário contemporâneo, a autonomia, a reflexão, a responsabilização e as competências estão fixadas à tecnologia da performatividade, que organiza a vida da supervisora, da diretora e das professoras, de modo a incitá-las para a capacidade de darem resposta imediata e manterem-se sempre produtivas. Ball nos leva a pensar que esse tipo de regulação está ligado a um recurso mais amplo de economia de governo da população:

A performatividade, ou o que Lyotard também denomina ‘controle de contexto’, está intimamente entrelaçada com as possibilidades sedutoras de um tipo de ‘autonomia’ econômica (e não moral), a qual Lyotard denomina ‘autonomia coercitiva’, para tanto as instituições, em alguns casos, os indivíduos – tal como os diretores – ou devo dizer, líderes, a subjetividade ‘autônoma’ desses indivíduos produtivos se tornou um recurso econômico central no setor público empreendedor reformado. (BALL, 2012, p. 37-38).

Podemos pensar que essa autonomia econômica funciona como um modo amplo de condução da conduta dos sujeitos e que por isso mesmo também funciona no espaço escolar. Uma vez que a supervisão aciona a produção do empresariamento de si nela própria e nas demais profissionais com quem atua, ela aciona ao mesmo tempo a autonomia econômica de que o autor fala. Investindo em si mesmas, aumentando seu capital humano e mantendo-se produtivas, essas profissionais otimizam suas ações, diminuem as intervenções diretas da supervisora escolar e viabilizam, assim, um trabalho muito mais econômico e produtivo na escola. Nesse sentido, a produtividade parece ganhar ênfase na Contemporaneidade:

Uma questão central nesta noção de performatividade é que nós precisamos nos tornar calculáveis ao invés de memoráveis. Cada vez mais nós (e quando eu digo nós eu quero dizer nós, todos nós) somos tornados visíveis em um regime de números. Nós somos encorajados a pensar a respeito de nós mesmos em termos de produtividade. Nós somos encorajados a valorizar os outros em relação à sua produtividade. Nós somos encorajados a tomar em nossas mãos a responsabilidade de melhorarmos-nos, a nos tornarmos melhores, nos tornarmos mais rápidos, nos tornarmos mais produtivos. (BALL, 2013, s. p.).

Assim a performatividade, entendida como uma tecnologia criada para obtenção de resultados, de eficiência e de produtividade, mas que aqui dou ênfase para a última questão, mostra o modo como funciona através do trabalho que a supervisão escolar é levada a fazer. Ela, a supervisão, pela via da performatividade, convoca os sujeitos da educação a entrarem em atrito consigo mesmos, através das ações descritas acima, para conseguir trabalhar as mudanças que a cultura empresarial exige: produção. Se em outros tempos as diferentes configurações da sociedade exigiam diferentes formas de produzir a supervisão escolar, primeiro com a fiscalização do trabalho docente, depois com uma ênfase maior na emancipação dos sujeitos, atualmente, as transformações contemporâneas dão a vez a uma supervisão que se organiza a partir de uma grade, uma matriz performática, a qual, como descrevi, precisa manter-se e manter as professoras no nível da produtividade. A descrição que faço desde o capítulo anterior me leva a pensar que a supervisão escolar de hoje está atrelada a essa matriz que regula e fixa os sujeitos e que ao mesmo tempo os produz para esta mesma matriz, a qual, entre seus efeitos, dou destaque à produtividade.

Como nos diz Ball (2010, p. 45), “nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos”. Diante dessa afirmação, acrescentaria a seguinte: nós aprendemos que precisamos ser autônomos aprendendo a aumentar permanentemente a produtividade do nosso trabalho. É preciso aprendermos a ser autônomos para sermos produtivos e assim podermos entrar na lógica da concorrência. É preciso aprendermos a ser autônomos para sermos uma unidade-empresa (FOUCAULT, 2008c), a sermos um ‘Eu S/A’. A performance persegue essa grade de regulação, acionando cada sujeito a estar atento consigo mesmo e a mostrar serviço diante das exigências que a supervisão escolar coloca para si mesma e para os demais.

Poderia dizer que, ao final deste capítulo, cheguei à narrativa recorrente do capítulo anterior, a saber, a formação de profissionais autônomos/empresários de si. Sim. Repito a mesma expressão, porém o fiz com o intuito de levar as/os leitoras/es a entendê-la a partir da lógica neoliberal, como uma expressão que encontra lugar neste mundo, que neste momento organiza tudo e todos dentro da cultura empresarial e que produz um tipo de supervisão escolar a partir de uma matriz performática.

Considerando essa matriz de sentido, reservo ao capítulo seguinte a análise de algumas verdades sustentadas pelo programa Formar em Rede para a supervisão escolar, que mostram, no detalhe, como a busca pela produtividade docente se materializa nesse campo de saber através da regulação das práticas de todos os envolvidos com a formação continuada e com a autorregulação desses sujeitos, o que me levou a perceber outros efeitos da atuação da supervisão escolar na Contemporaneidade.

7 A HORA E A VEZ DE UMA SUPERVISORA GERENTE: TECNOLOGIAS DE AUTORREGULAÇÃO E CONTROLE NA SUPERVISÃO S/A

Venho tentando mostrar às/aos leitoras/es que a supervisão escolar, que aqui chamo de *supervisão S/A* é produzida pela lógica neoliberal a partir da cultura de empresa que, através da narrativa da autonomia profissional muito citada no *corpus* empírico da pesquisa, fabrica sujeitos da educação tal como Foucault (2008c) chamou de empresários de si. Esse quadro, somado às ações que a supervisão S/A, por meio de supervisoras gerentes, é levada a fazer na escola, forma uma matriz performática, na qual a supervisão mantém as professoras no nível da produção. Visibilizando todo o processo, consegue uma economia de poder, pois a própria matriz performática contribui para manter em funcionamento, sem muito esforço e dispêndio de energia, a supervisão S/A. Para este terceiro capítulo de análise, reservo os detalhes da ação dessa matriz performática, que recai sobre a própria supervisora escolar e sobre as professoras, produzindo o gerenciamento das práticas e dos sujeitos através do exercício da autorregulação e do controle. Desse modo, irei especificar as análises, feitas anteriormente de modo mais amplo, buscando situar a supervisão escolar a partir de uma determinada lógica de governo, e agora remetendo-me à matriz a que ela trabalha a partir do programa Formar em Rede.

Para isso, coloquei-me a pensar mais uma vez no conjunto formado pelo *corpus* empírico da pesquisa e nas relações deste com a supervisão na Contemporaneidade, questionando-me sobre as verdades que o programa Formar em Rede sustenta na respectiva área pesquisada. Examinando o *corpus* empírico, chamou-me a atenção a presença de três estratégias formativas em que o programa Formar em Rede pauta suas formações. São elas: análise de bons modelos, teorização da prática e análise dos registros com devolutivas. A análise de cada uma delas fez-me perceber como a supervisão atua por meio de gerentes, especialmente convocando as professoras a manterem a autorregulação de suas práticas.

Passo, a seguir, a descrever algumas partes específicas do programa de formação analisado, mostrando a importância que este dá para a formação continuada e a responsabilidade que atribui especialmente às supervisoras para com esta função, apontando para isso o que o programa chama de “*redimensionamento da formação continuada*”, através do que este nomeia como “*estratégias de formação*”.

Em 2009, a SMED de Novo Hamburgo comprometeu-se com o Instituto Avisa Lá (IAL) a seguir a metodologia de formação oferecida por este. Para melhor situar o/a leitor/a, devo esclarecer que, primeiramente, o material do Formar em Rede fala na pessoa do

“formador” e na pessoa do “coordenador pedagógico”. O formador se refere aos profissionais que trabalham nas secretarias municipais, responsáveis pela atuação direta na formação dos coordenadores. Já o coordenador pedagógico é o profissional ao qual me refiro neste trabalho como a supervisora escolar, sendo para o IAL a pessoa responsável pela formação das professoras e funcionárias nas escolas.

Atuando diretamente com a formação continuada, o IAL, através da formação Formar em Rede, tem como meta a qualificação do trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil e o desenvolvimento de ações formativas, por meio de estratégias criadas pelo instituto. Essas estratégias dizem respeito às práticas de formação continuada que as supervisoras e diretoras devem aprender a desenvolver com seus grupos de professoras, visando a uma formação mais consistente no que diz respeito à garantia de que os conhecimentos trabalhados sejam mais bem entendidos pelas docentes. O IAL quer com isso mostrar a função de formadoras que as supervisoras e diretoras precisam construir, o “desenvolvimento do papel profissional de formador”. Aqui aparece a fusão entre as especialidades que a Contemporaneidade produz entre as mesmas. Antes, a função de formadora era reservada à supervisão escolar. Hoje, com a narrativa da gestão escolar, essa função se amplia também para a profissional da direção escolar. O quadro abaixo mostra a importância que é dada a esse papel.

No nosso objetivo é apoiar os formadores locais para que auxiliem o coordenador a *redesenhar suas funções, legitimando-o como formador* e parceiro mais experiente dos professores. Entendemos que o coordenador pode garantir nas escolas, caso seja formado para isso, um espaço de reflexão sistemática sobre a prática, condição fundamental para melhores resultados nas aprendizagens dos alunos [...]

Ser responsável pela formação do coordenador implica não só trabalhar com o conhecimento didático, mas também com a comunicação do conhecimento didático, ou seja, com o *desenvolvimento do papel profissional de formador* (p. 3).

Sendo assim, na ação de vocês, formadores locais, é fundamental que considerem nas pautas de formação, não só o conhecimento didático, mas também *o modo como este mesmo conhecimento deve ser trabalhado na formação do professor* (p. 4).

Além do conhecimento didático, o coordenador deverá também saber tomar decisões em relação a, por exemplo, como organizar a formação do seu grupo; o que inclui não apenas conhecer um texto ou um vídeo ou mesmo realizar um encontro exatamente igual ao que viveu com vocês.

Inclui saber construir uma sequência de formação específica para o seu grupo. Para isso é necessário apoiar o coordenador com um *repertório de estratégias de formação* para que possa usar nas situações mais adequadas tais como: observação de aula, uso do vídeo como recurso para tematização da prática, escrita de devolutivas nos relatórios, escrita conjunta do planejamento, orientação de estudo de textos, supervisões e planejamento de encontros de formação.

Para que possamos ter um *coordenador autor de sua própria prática* é fundamental que vocês formadores, não só promovam a aproximação ao conhecimento didático como também apoiem os planejamentos dos encontros, alimentando a *elaboração de boas situações de formação* (p. 4-5).

Fonte: Texto estudado na reunião *on-line* do dia 30/9/2010 do Formar em Rede, às 14h sobre Brincar (grifos meus).

Colocar a supervisão ao lado da formação de professores não é mérito somente do Formar em Rede. A narrativa sobre a necessidade de formação continuada para a educação vai ao encontro do sentido contemporâneo de crise, que, conforme demonstrado por João de Deus dos Santos (2006), frente ao modo de vida que tem como base a incerteza, a flexibilidade e a instabilidade, gera a necessidade de “uma formação válida para sempre” (p. 152), isto é, uma formação permanente, que não tem fim e que por isso é continuada. Essa formação também vai ao encontro da lógica neoliberal, que faz funcionar certas verdades, que, neste tempo presente, determina o que é legítimo para se pensar a educação do país. Nesta, a cultura empresarial dita as regras e produz o que o mesmo autor chamou de refinamento da arte de governar, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por sua própria formação, através do que ele chamou de “uma relação orgânica entre indivíduo e grupo, entre corpo individual e corpo coletivo” (ibidem, p. 153). Para que os profissionais da educação, sejam eles professores ou gestores, contribuam com essa área, eles precisam formular e reformular sua própria formação, e essa lógica, continua o autor, atinge a todos: formados ou não formados. Ninguém escapa.

A lógica neoliberal, além de acionar a autorregulação dos atores da educação, ainda percebe a escola como “um setor-chave na promoção da vantagem competitiva econômica nacional e na prosperidade nacional futura” (PETERS, 2011, p. 222). Isto é, para garantir um futuro próspero, de crescimento econômico pujante, há que se investir em educação. É o que um dos excertos do material de análise traz em seu conteúdo:

A formação de pessoas é o *melhor investimento* a se fazer na área de educação.

Fonte: Caderno ‘Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores’, p. 7 (grifo meu).

Em sintonia com a arte de governar neoliberal, o IAL aposta seus esforços na educação. Esse instituto materializa o que o Banco Mundial (BM) diz: investir em educação é investir em crescimento econômico. Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o BM destacou três frentes de trabalho, estabelecendo os pontos principais para os quais os investimentos se farão, a saber: ênfase na aprendizagem, preparação e motivação dos

professores e administração dos sistemas educacionais (SILVA, 2002). Entendendo que a formação continuada faz parte do item ‘preparação e motivação dos professores’, posso dizer que um dos modos de materializar esse foco, que também é bastante destacado no Plano Nacional de Educação (2000), é o trabalho que o IAL faz para as empresas e secretarias municipais que o procuram. Assim, é possível pensar que a ênfase na formação continuada não aparece no discurso educacional sem estar ligada a uma rede maior de outros discursos que se atravessam e transpõem uns aos outros, formando o que hoje está na ordem do ‘verdadeiro’ ao se falar em educação.

A literatura específica (ALVES, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; GUIMARÃES; MATE; BRUNO et al., 2006; RANGEL, 2008; PLACCO; ALMEIDA, 2008) sobre supervisão escolar, bem como várias pesquisas feitas na área¹⁸, dizem que a profissional que atua como supervisora é a responsável pela formação continuada. Bibliografias mais atuais, como as que citei na seção 4.3 desta pesquisa, assim como grande parte dos materiais do IAL, mostram a mescla entre as funções de supervisão e administração, delegando tanto à supervisora como à diretora a tarefa de oferecer a formação continuada à equipe docente. Porém os excertos citados acima mostram a supervisora como a grande responsável por essa função, contradizendo outras partes do material do IAL, que delegam à equipe da gestão a fusão das ações. Sem entrar nesses pormenores, meu interesse aqui é mostrar a preocupação com o que é anunciado como o “*redesenho das funções da coordenadora, legitimando-a como formadora*”, com o “*desenvolvimento do papel profissional de formadora*”, com a “*coordenadora autora de sua própria prática*”. Segundo o material do IAL, esse redesenho, esse desenvolvimento da supervisora como formadora acontece através da elaboração do que o instituto chama de “*estratégias de formação*”, as quais repito novamente: análise de bons modelos, teorização da prática e análise de registros com devolutivas.

Seguindo a lógica do que os excertos mostram, a formação do Formar em Rede não diz respeito apenas ao trabalho com o conhecimento didático que se quer passar, mas também à comunicação desse conhecimento. É essa comunicação que se refere às estratégias de formação, ensinando às supervisoras como construir uma “*sequência de formação específica para seu grupo*”, um “*repertório de boas situações de formação*”. Em outras palavras, não se pensa apenas em trabalhar os conteúdos relativos ao brincar e à cultura escrita. Além deles, é preciso prever nas pautas das formações o tipo de estratégia de formação utilizada para comunicar o conteúdo. É por isso que nas pautas os conteúdos sempre aparecem estruturados

¹⁸ Refiro-me às pesquisas citadas no capítulo 2 desta dissertação, no qual procurei mostrar o estado da arte da supervisão escolar.

a partir de uma das estratégias de formação. No final da pauta, há a previsão de uma atividade que leva as supervisoras e diretoras a pensar a estrutura da própria pauta, a pensarem sobre o porquê de as atividades serem propostas naquela ordem. Há pautas que também propõem, ao final, que as supervisoras e diretoras produzam suas próprias pautas a partir do conteúdo trabalhado. Neste caso, o trabalho das formadoras, que especificamente em Novo Hamburgo foram as assessoras da SMED, era levar as supervisoras e diretoras a criarem suas pautas a partir de uma das três estratégias de formação do IAL.

As estratégias de formação desenvolvidas pelo Formar em Rede dão visibilidade para a produção que, no meu entendimento, estão no cerne da matriz performática que a supervisão escolar exerce nos dias de hoje. Para facilitar a compreensão do que trago nas subseções abaixo, organizei meus argumentos pensando nessa matriz que fixa principalmente a supervisora e as professoras através de ações que incitam a autorregulação e controle destas com vistas à produtividade. Essa, que eu poderia caracterizar como outra fórmula, acaba por mostrar um outro efeito da ação supervisora contemporânea: o gerenciamento das práticas e dos sujeitos escolares. Para isso, passo a analisar cada uma das estratégias de formação desenvolvidas pelo programa Formar em Rede.

A primeira delas chama-se análise de bons modelos.

7.1 Análise dos ‘bons modelos’: uma estratégia de controle que captura pela ação formadora e não pelo modelo

Apresentarei a seguir uma estratégia formativa utilizada pelo Formar em Rede, que diz respeito não à transmissão do conhecimento, mas que coloca supervisoras, diretoras e professoras em uma atividade que intensifica a regulação destas. O modelo é uma ponte de que a ação formadora faz uso para imprimir sobre seus conhecimentos e os das demais participantes as verdades que se pretendem inculcar. Observemos o conteúdo dos excertos:

Item 2.2 Análise de bom modelo – Vídeo “Espaço Tagna – 1º sem (2 min.) e Espaço Tagna – 2º sem (6 min.) DVD

Informar ao grupo que assistirão a um vídeo do Espaço Tagna e que este espaço não é uma escola. É um lugar destinado ao lúdico onde brincadeiras, descobertas, têm prioridade. Fica em São Paulo e recebe crianças de 3 a 6 anos. Para maiores informações acessem o site <www.projetobira.com/outros-projetos>.

O vídeo é todo muito rico em situações de brincadeiras em diferentes espaços e com diferentes materiais. Também é muito bem construído nas imagens. O que também

contribui como referência do que pode ser registrado nos espaços para ser socializado na formação.

Questões norteadoras para assistir ao vídeo:

- 1) No vídeo, com que, do que, com quem e como as crianças brincam?
- 2) O que as crianças aprendem nas situações de brincadeiras como as apresentadas no vídeo?

Importante: As formadoras devem assistir ao vídeo antes do encontro e pensar nas questões acima para poder conhecer e estudar o conteúdo abordado e antecipar possíveis questões de seu grupo de formação. Este mesmo vídeo será discutido em nossa reunião *on-line*, o que certamente contribuirá com mais subsídios para este momento.

Orientar o grupo que assistirá ao vídeo prestando atenção nas informações para responder as duas questões pré-colocadas.

- a) Apresentar o vídeo sem interrupções.
- b) Pedir que se juntem em duplas ou trios, depende do tamanho de seu grupo, para discutir as anotações e construir uma única resposta.
- c) Socialização das observações levantadas a partir do vídeo e da discussão em grupo.

Para o formador: a análise do bom modelo é uma importante estratégia na formação. A ideia não é copiar o que vê, mas sim tomá-lo como referência, norte, assim como ampliar o olhar e conhecimento. A intenção é que as imagens ajudem o grupo a refletir sobre a real situação do brincar e comecem a criar outros referenciais do que deve ser proposto neste momento.

Fonte: 2ª pauta orientadora do IAL para encontro de formação sobre o Brincar

Atividade 3

Levantamento oral no grande grupo de alguns exemplos de interação entre as crianças que já observaram em suas instituições.

Análise de bons modelos – Vídeo selecionado “Espaço Tagna” e “Relato de experiência do Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal de Minas Gerais”.

Em duplas, discutir e organizar um quadro, dividindo as observações do vídeo e do texto, a partir das questões abaixo.

- Quais tipos de interação acontecem durante a atividade?
- O que as crianças estão aprendendo?
- Como as interações que você observou possibilitam as aprendizagens das crianças?
- Retomar e construir um quadro no power point sobre as formas de interação apontadas nos itens acima.
- Como os exemplos observados no vídeo e no relato podem contribuir com a ampliação de situações de interação nas instituições?
- Que outros encaminhamentos podem ser acrescentados para organizar um ambiente carregado de canais de comunicação entre as crianças?

Fonte: 7ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar.

Para o IAL, baseando-me na reflexão de Carvalho, Klysis e Augusto (2006, p. 120),

O modelo é apresentado aos educadores não como exemplo a ser seguido, mas sim como objeto de análise e estudo. Diante dele, discute-se a natureza dos encaminhamentos presentes na situação didática, estabelecem-se relações com a prática vigente na instituição e organizam-se essas discussões no plano da conceituação.

Essa estratégia de formação não é vista simplesmente como a reprodução de modelos a serem seguidos. Ela vai mais a fundo, convocando supervisoras, diretoras e professoras a “refletirem” sobre o modelo apresentado, aproximando o modelo às especificidades de sua unidade escolar. O material ainda fala em “*tomada de consciência*”, em “*recuo crítico para relacionar os bons modelos às propostas vigentes para que elas possam ser reelaboradas*” (ibidem, p. 124 e 120). A partir da observação de bons modelos, as profissionais que participam do programa de formação são convidadas a associar as situações apresentadas àquelas que vivenciam e que são oferecidas às crianças de sua escola. Após essa associação, é esperado um desequilíbrio, uma desestruturação do que se pensava antes para um outro pensamento, agora melhorado, aperfeiçoado, enriquecido. Como o Instituto Avisa Lá não acredita na simples transmissão dos conhecimentos didáticos ao longo de toda a formação que oferece, encontra nessa estratégia um caminho para acionar o conhecimento das participantes, somar ao conhecimento que o instituto prevê e chegar num conhecimento aprimorado pelas próprias supervisoras, diretoras e professoras. Eis o ponto-chave: este processo tem que ser feito por cada participante. É um processo individual, autônomo e que, para acontecer, é preciso que se criem as condições para tanto. Pegando como exemplo as atividades propostas das pautas acima, as formadoras iniciam este processo instigando as participantes com algumas perguntas ou com o levantamento de informações. Todas trazem consigo conhecimentos já elaborados e muitas vivências de seus trabalhos. Elas precisam trazê-los à tona para responder às questões ou preencher quadros, porém somando às informações que o vídeo irá mostrar. Após assistirem e responderem em duplas ou preencherem um quadro, socializam e discutem no grande grupo as respostas encontradas. Espera-se que seus conhecimentos, mais as informações do vídeo, formarão respostas diferentes das que seriam dadas antes da exibição do recurso e da discussão em grupo. Essa é a fase mais importante, na qual o programa de formação pensa fazer a diferença: atraindo, instigando, inculcando melhor o pensamento das participantes, o conteúdo trabalhado passará pela “*tomada de consciência*” destas e produzirá um efeito já esperado pelo IAL, que é “*o exercício da autonomia profissional*” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 68). Todos esses procedimentos são pensados com a finalidade de que as profissionais “*sejam capazes de aprender a resolver problemas e permanentemente façam isso em diferentes situações, responsabilizando-se também por sua formação*” (ibidem, p. 75). Assim, percebo o caminho que a formação faz para alinhar o que ela propõe: além do conhecimento didático, o modo como os mesmos são trabalhados tenta levar as participantes a se autoformarem, a mobilizarem seus conhecimentos e os ajustarem às exigências que vivenciam, fazendo isso por si mesmas. A preocupação com

a não reprodução pura e simples de modelos faz com que o Formar em Rede crie esses procedimentos para atingir a relação das participantes consigo mesmas. Assim, elas precisam não somente adquirir ou atualizar os conhecimentos, mas também “*refletir*”, significando os conteúdos trabalhados na formação de modo a transformá-los em conhecimentos úteis para seu trabalho. Em outras palavras, diante dos modelos apresentados, elas precisam encontrar formas de significar aquelas situações conforme os conhecimentos que elas possuem e conforme as necessidades que encontram. O fato é que esse movimento depende de cada participante, ele é pensado para ser individual, e sendo individual ele é pensado para ser permanente, acionado tantas vezes quanto as situações nas escolas lhes exigirem.

Essa estratégia formativa, assim como as que citarei a seguir, diz deixar para trás a transmissão pura e simples do conhecimento, mas coloca diretoras, supervisoras e professoras sob outro modelo de formação, no qual há novamente uma forma de verificação de atividades e comportamentos dessas, inclusive a regulação da atividade do pensar. Assim, pode-se pensar à primeira vista que se trata de uma forma mais flexível e indireta de formação, porém um olhar mais cuidadoso indica que esta corresponde a uma intensa atividade de controle.

Analisar um bom modelo, refletir, tomar consciência, resolver problemas permanentemente são atitudes que aqui estou considerando como exercícios para autoformação, para uma intensificação da regulação e do controle por parte da supervisora escolar e respectivamente para a autorregulação das professoras. Todas são colocadas numa situação de liberdade para refletir, para significar/associar à sua maneira o conteúdo da formação, mas ao mesmo tempo não escapam da própria formação e da regulação a que ficam expostas de modo mais intenso. Estamos diante de uma formação que é mais flexível, mas não menos regulada. É essa mesma regulação e autorregulação que faz de tais profissionais sujeitos livres para se curvarem às verdades que lhe são apresentadas. A ação da supervisora gerente é muito mais econômica; com o uso de bons modelos, basta aplicar fichas de controle e avaliação. Não é preciso esforçar-se em desenvolver o conteúdo, ‘dar aulas’, pois o movimento é de controle e autorregulação. Também é importante dizer que a matriz performática que tudo visibiliza funciona aqui também como uma estratégia de controle.

É preciso dizer que a autoformação, a regulação, autorregulação e o controle destacados nesta primeira estratégia de formação não pertencem tão somente a ela. Eles atendem a determinados fins que também não se fixam somente na educação, mas que fazem parte de uma lógica mais ampla. Esses efeitos acabam instituindo outras formas de ser professora atualmente. Se outras formas de ser professora estão sendo criadas, outras formas de ser supervisora igualmente acontecem. Se é o processo individual de formação a partir da

imposição de uma determinada verdade que a supervisora em especial deve trabalhar com as professoras, o efeito disso certamente modifica a atuação da própria supervisora. Por enquanto, deixarei essa ideia em suspenso para retomá-la mais adiante.

Sigo agora com a segunda estratégia de formação: a tematização da prática.

7.2 A tematização da prática: registro, devolutivas na preparação da confissão comprovada

Esta estratégia busca aprimorar o trabalho pedagógico usando situações em que as ações das professoras são registradas individualmente e analisadas em grupo, para então retornarem às mesmas profissionais de forma aprimorada. Trata-se de uma estratégia formativa que coloca em ação o que Foucault chamou de confissão.

Breves considerações sobre a tematização

“O olhar do outro nos obriga a olhar para nós mesmos” Wallon

O vídeo é um recurso de formação que contribuiu de maneira decisiva para a qualidade das discussões e para a dinâmica de reflexão sobre a prática. As imagens dos vídeos são reveladoras e falam por si mesmas, tornando-se um poderoso instrumento de reflexão.

Ao assistir as imagens gravadas, consideramos a aula um objeto de estudo e de reflexão, pois criamos um distanciamento da própria ação (ou da ação do outro) e passamos a *analisar a relação teoria e prática balizada pelos conceitos da área que estamos em estudo. Passamos a tematizar a ação, ou seja, a problematizar os observáveis*: a tomada de decisões da professora, os encaminhamentos, as intervenções e, por fim, passamos a propor hipóteses para a superação de deficiências observadas.

Por intermédio do vídeo, aprendemos a reelaborar continuamente nossas representações e nossas ações práticas. É um instrumento fortalecido para mudanças didáticas, na medida em que está inserido em um processo mais amplo e profundo de reconstrução conceitual.

A reflexão a partir de imagens de vídeo não pode ser confundida com a avaliação do saber técnico ou com uma discussão sobre talento inato, destituída de significado e sem defesa teórica. A reflexão não é um julgamento, mas é a possibilidade de pensarmos de forma crítica e mais consistente sobre nossas ações práticas e nossas intenções educativas.

A intenção de análise de situações didáticas através de vídeos não é a de assistir a representações de êxitos simplesmente, mas sim, *apresentar a possibilidade de dialogarmos e aprendermos uns com os outros, considerando esta a comunidade da escola capaz de pensar seus problemas de forma cooperativa, na relação com os outros e com o contexto, uma comunidade disponível para o exercício da reflexão e da competência relacional com uma meta comum: a busca de um olhar conceitual para o aprimoramento constante de suas ações didáticas.*

Fonte: texto de apoio enviado por e-mail às assessoras da SMED em preparação à reunião *on-line* realizada no dia 9/8/2010 do FR, às 14h, sobre o Brincar.

Um dos conceitos aprofundados foi a estratégia de formação “Tematização da Prática”. Entendemos que, para a prática do professor ser tematizada, esta precisa estar documentada. Portanto, tematizar uma prática é olhar para esta como se olha para um objeto de estudo e pensar sobre este. *A tematização é a análise de uma experiência pedagógica e o registro é o documento que contribui para essa reflexão.* Wagna de Mogi das Cruzes diz que o formador, no momento da tematização, precisa elaborar questões que suscitem no professor/cp [coordenador pedagógico] a real intenção de sua atividade baseada nos pressupostos teóricos. *Dessa forma, o uso de textos e autores relacionados aos conteúdos discutidos deve permitir uma visibilidade entre a teoria e a prática para o coordenador.*

Renata relembra que até o momento já tematizamos cenas de vídeo e especificamente no encontro anterior, a tematização foi a partir de um registro escrito.

Fonte: síntese da 5ª reunião *on-line* do dia 8/6/2010 do Formar em Rede sobre Brincar.

Atividade 2: Tematização da Prática

“Tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para então transformá-lo em objeto de reflexão. É teorizar.” Telma Weisz

Nesta pauta sugerimos a reflexão sobre os vídeos “Movimento e sensações corporais” e “Os brinquedos voadores” que trazem bons modelos de intervenção direta e indireta do professor além de contribuir para ampliar o repertório de brincadeiras no espaço interno e externo. No entanto, é preciso que você tenha claro quais são as possibilidades de intervenção do adulto na brincadeira para que possa discutir e aprofundar com o grupo. Para isso sugerimos a leitura do texto “Educação Infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas”, de José Alfredo Debortoli, que está no CD entregue no Seminário.

A leitura deste texto pode ser proposta ao grupo como tarefa para ser discutida no próximo encontro ou como sugestão de aprofundamento. Informamos que ele será discutido em nossa próxima reunião *on-line*.

Encaminhamento:

- 1) Conhecendo os saberes do grupo
 - a) Levante com o grupo quais são as formas que os professores podem e devem intervir nas brincadeiras das crianças. Registre a fala do grupo sem intervir.
- 2) Apresentação do vídeo
 - Contextualize o vídeo. Os vídeos apresentados fazem parte do trabalho do grupo de formação em contexto da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), sob a orientação da formadora Isabel Porto Filgueiras.
 - O primeiro vídeo “Movimento e sensações corporais” foi filmado no CEI Cidade de Genebra – SP com crianças de berçário 2 no ano de 2006.
 - O segundo vídeo “Os brinquedos voadores” também foi filmado no mesmo CEI com crianças de minigrupo no ano de 2006.
 - Esses vídeos contribuem não só para pensarmos nas possíveis formas de intervenções realizadas pelos educadores (seja antes da brincadeira: ao organizar o espaço, selecionar materiais, planejar ou durante as situações observadas ao interagir, facilitar, intervir, problematizar ou propor novas ideias), como também para ampliarem o repertório de brincadeiras possíveis dentro de sala e no espaço externo.
 - Compartilhe as questões norteadoras. Explique ao grupo que assistirão ao vídeo pensando em responder essas questões.
- 3) Liste as intervenções realizadas pelo professor nas duas situações apresentadas.
 - a) Qual a concepção de brincar e infância que os educadores do vídeo revelam ter? Por quê?

- b) O que é possível pensar sobre a brincadeira a partir dos vídeos observados?
- Dê um tempo, após a projeção do vídeo, para que respondam por escrito em seus cadernos. Possibilite e incentive a troca entre os pares.
 - Socialize as respostas e abra para discussão das cenas/situações analisadas.

Importante: lembre-se de assistir ao vídeo antes do encontro e responder as questões indicadas para poder conhecer e estudar o conteúdo abordado e antecipar possíveis questões de seu grupo de formação.

4) Leitura do texto – Um projeto aliado ao brincar, de Renata Frauendorf – Revista Avisa-Lá nº 34.

- a) Proponha a leitura em duplas ou pequenos grupos e solicite que destaquem as informações mais relevantes no que diz respeito ao papel do adulto nas situações de brincadeira.
- b) Peça que selecionem no texto exemplos de intervenções diretas e indiretas nas brincadeiras.
- c) Socialização: para a discussão, elabore um quadro referente às ações do professor dividido em duas colunas: intervenções diretas e intervenções indiretas e registre os exemplos levantados pelas duplas/pequenos grupos.
- d) Retome o item 1 a fim de inserir neste quadro as ações indicadas pelos participantes ou mesmo descartar aquelas que após a leitura julgam inapropriadas como forma de intervenção.

Sistematização: para organizar a discussão gerada nesta atividade é importante que vocês sistematizem o conhecimento construído pelos coordenadores e diretores. Sugerimos que escrevam coletivamente uma lista das possíveis ações do professor na brincadeira que caracterizam uma intervenção direta e das que evidenciam uma intervenção indireta. Notem que a ideia é construir esta lista do encontro e não entregá-la pronta ou apenas apresentá-la.

Para o formador: lista de possíveis ações do adulto nas brincadeiras.

Intervenção indireta:

- Organização do espaço
- Seleção do material
- Gerenciamento do tempo para preparação, organização do espaço e rotina
- Antecipação de pontos de observação e avaliação.

Intervenção direta:

- Atuação do professor quanto: facilitador, problematizador, proponente de novas ideias
- Gerenciamento do tempo de duração da brincadeira
- Intervenção em situações de conflitos e condições para o grupo resolver com autonomia
- Respeito e aceitação das diferentes formas de participação da criança
- Atuação visando a ser modelo
- Transformação da forma, regra ou possibilidade de brincar em uma situação já dada.

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do Formar em Rede sobre Brincar.

5) Vídeo: Tematização da Prática

- a) Apresentação das questões norteadoras antes da exibição do vídeo.
 - Qual é a intenção da professora ao realizar essa atividade?
 - Como a professora procedeu antes, durante e depois da leitura nessa atividade?
- b) Exibição do vídeo “Leitura pelo professor – berçário menor 2004”
- c) Discussão sobre o vídeo a partir das questões norteadoras.

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do Formar em Rede sobre Cultura Escrita.

Os excertos destas pautas indicam os vídeos previamente selecionados pelo programa de formação e mostram as atividades que devem ser feitas antes e depois da exibição, de modo a apresentar a forma com que a tematização da prática deve acontecer. Noto que há a descrição minuciosa na primeira pauta, em que esta estratégia de formação aparece no bloco do Brincar; no bloco da Cultura Escrita (trabalhado no ano seguinte), a atividade aparece bem mais sucinta, assim como em outras pautas nas quais a estratégia foi utilizada. Conforme o material do IAL, a tematização da prática consiste na análise “*de uma experiência pedagógica que se pretende aprimorar*” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 128), podendo utilizar para isso um vídeo ou um registro escrito de uma prática sugeridos pelo Formar em Rede ou produzidos na própria escola em que a formação acontece. Para isso, é preciso combinar com uma professora o dia que a supervisora filmará uma atividade específica que a primeira realizará com sua turma. Em outro momento, a supervisora assiste o vídeo e “*prepara a discussão, transformando os pontos críticos em boas perguntas para serem feitas aos professores e elege um bom texto de apoio*” (ibidem, p. 128). Dependendo do que e com quem especificamente a supervisora quer trabalhar, esta organiza a formação numa reunião pedagógica (para toda a equipe docente) ou para uma determinada professora (em seu momento de planejamento). Ao assistir ao vídeo e responder às perguntas, as professoras descrevem, nomeiam e explicam as ações tomadas. Assim, “*tem-se acesso às concepções e conhecimentos dos professores*” (ibidem, p. 129). A partir da ‘elucidação’ dessas concepções, a supervisora tem condições de desencadear a reflexão junto às professoras de modo a ajudá-las a tornar claros os motivos que as levaram a fazer determinadas atividades com as crianças. Com o auxílio de referenciais teóricos, a supervisora é levada a fazer com que seu grupo docente escolha suas propostas de trabalho com base em fundamentos teóricos que justifiquem estas escolhas. Repetindo o que o texto de apoio acima diz, “*a reflexão não é um julgamento, mas é a possibilidade de pensarmos de forma crítica e mais consistente sobre nossas ações práticas e nossas intenções educativas*”. O Formar em Rede acredita que essa estratégia contribui para que as professoras revejam seus planejamentos de modo a aprimorá-los, optando por atividades cuja escolha provenha de um exercício reflexivo e consciente anterior.

Depois de mostrar como a tematização da prática funciona, as assessoras da SMED convidaram a supervisora de uma escola de Educação Infantil de Novo Hamburgo para mostrar às demais colegas sua experiência de trabalho a partir dessa estratégia de formação. A partir desse relato, foi solicitado que todas as supervisoras fizessem o momento da tematização da prática inicialmente com uma professora de sua escola e que enviassem esse

material para as assessoras da SMED. Feita essa primeira experiência, as supervisoras foram instigadas a utilizar essa estratégia como mais uma opção para os momentos de formação.

Feitas essas explicações, passo a analisar a presente estratégia formativa. Parece que temos aqui uma outra forma de sujeição produzida a partir de uma estratégia específica, um efeito nascido de uma relação inventada: a exposição das professoras através de imagem e da incitação à fala feita a partir da filmagem de seu próprio trabalho e dos momentos em que elas são convidadas a falar sobre o trabalho que realizaram. A educação e mais especificamente o trabalho escolar mostram-se como um espaço que incorporou a prática da fala, da necessidade de nos expormos sem que a percebamos como um efeito de poder que captura e regula nossas ações e nossos pensamentos. É uma prática muito comum e que repetimos sob diferentes estratégias, seja por intermédio da fala, da escrita, da expressão corporal e do desenho: ao pedirmos para as crianças escreverem o que fizeram no fim de semana, ao relatarmos o que mais gostaram durante uma determinada saída de estudos, ao desenharem o que gostam e não gostam na escola, ao explicarem o motivo de seus atrasos ou de não terem completado as tarefas de casa, enfim, uma infinidade de alternativas que a pedagogia, com toda a sua criatividade, não cessa de (re)inventar.

Aproximo essas características ao que Foucault chamou de confissão. Em sua aula do dia 24 de novembro de 1980, intitulada ‘Cristianismo e confissão’ (FOUCAULT, 2011b), o autor explica que, na tentativa de construir uma genealogia do sujeito moderno pela via das técnicas de si, ele se interessou pelo estudo das práticas do exame de si e da confissão. Para ele, essas duas práticas não procuram “decifrar uma verdade escondida nas profundezas do indivíduo. Seu objetivo é outro. É dar força à verdade no indivíduo. Seu objetivo é a constituição de si mesmo como uma unidade ideal da vontade e da verdade” (ibidem, p. 167).

Através de seus estudos, ele nos leva a perceber a confissão como uma prática emergente no cristianismo primitivo e no monasticismo, entre os séculos II e V. No primeiro momento, a expressão verbal da confissão não era central, e sim o ritual de entrada e saída do período da penitência, no qual o penitente reconhecia seus erros fazendo sobre si mesmo alguns sacrifícios. No monasticismo, há a necessidade da presença de um guia espiritual, para o qual o sujeito deve verbalizar suas faltas, bem como todos os seus desejos e ações. A partir do século VI, essa prática se amplia para o sistema judicial e penal, se estabelece no cristianismo como um sacramento e se instaura depois da Reforma e Contrarreforma no século XVIII nos mais diferentes espaços da sociedade.

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias, emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles que se ama [...]. O homem no Ocidente tornou-se um animal confidente. (FOUCAULT, 2006a, p. 68).

Percebo a tematização da prática como um desses modos que a educação faz replicar a confissão na Contemporaneidade. Por meio de todos os procedimentos de que essa estratégia é formada, ela leva as professoras a falarem, a trazer à tona suas intenções de trabalho, a aclarar o motivo de suas escolhas, a descrever, nomear e justificar as ações realizadas com as crianças. Tal como a citação da obra ‘Do governo dos vivos’ (2011b) nos ajuda a entender, Foucault chama a atenção para o fato de que a confissão não é empregada como uma forma de fazer o sujeito falar e de expor questões que estariam escondidas no interior deste. Talvez hoje poderíamos dizer que essa estratégia também serve a essa intenção, porém o ponto central é outro: a internalização de uma determinada verdade sobre o sujeito. Ou seja, fazer com que as professoras falem sobre a forma com que organizam o seu trabalho é a primeira fase desse procedimento. Depois de revelarem o motivo de suas escolhas, a supervisora, munida de textos e das suas observações feitas a partir da filmagem feita das professoras, auxilia-as a “refletirem”, a “pensarem de forma crítica” e a internalizarem formas mais aprimoradas de conduzir seu trabalho pedagógico. Completado esse ciclo, a confissão, sob tal olhar revisado, teria a sua função atingida. Também é uma atividade que percebo integrando o conjunto de estratégias que colocam a matriz performática em ação. Ao mostrar-se pela confissão, essa estratégia movimenta e coloca na visibilidade o que é feito por cada professora, tendo cada uma o seu momento de fama, de espetáculo, de visibilidade.

Há nesse processo da confissão espetacularizada algo muito importante que Foucault (2011b) sinaliza em relação à tradição cristã da confissão enquanto um sacramento, mas que, no caso que estou me referindo como a incitação à fala das professoras, penso que pode ser igualmente utilizado: a verbalização. Ela é a porta de entrada aos pensamentos do sujeito de modo a escavar o que lhe é secreto. Revelados esses pensamentos, tem-se condições de fazer com que o sujeito faça o movimento inverso, recolhendo-se novamente às suas particularidades, agora de forma diferente do que quando as elucidou. As professoras, assistindo-se na filmagem, precisam falar, precisam verbalizar as concepções pedagógicas que as levaram a fazer determinadas atividades e, através do trabalho da supervisora, aprimorar

essas mesmas concepções ou torná-las mais presentes de modo a justificar as escolhas que fazem em seus planejamentos.

Por fim, a confissão de que Foucault nos fala traz uma outra curiosidade. Ele diz que a confissão é também

[...] um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar [...] (FOUCAULT, 2006a, p. 70-71).

A confissão precisa ser feita a alguém. Considerando a dispersão dessa estratégia nos tempos atuais, muitas são as instituições e os campos de saber que podem levar o sujeito a falar sobre si mesmo, além da igreja: a família, os amigos, a escola, a universidade, a psicologia, a psiquiatria, a medicina, o poder judiciário, a profissão, as redes sociais virtuais etc.

A confissão de que estou tratando aqui acontece na escola e necessariamente na presença da supervisora. Digo isso porque, apesar de o Formar em Rede convocar também a presença das diretoras e colocá-las em certa medida na mesma função das supervisoras, são estas as primeiras responsáveis pelo trabalho de formação de professoras nas escolas. São elas que organizam esse momento junto com as professoras, são elas que fazem funcionar o ‘ritual’ da confissão através dos procedimentos da teorização da prática. É através da supervisora gerente que as professoras são levadas a falar, a verbalizar e elucidar os pensamentos, e é a partir desses atos de fala que a supervisora aprecia, julga, comenta, contribui, aplica uma ficha de avaliação, acrescenta e corrige a ação das professoras. Enfim, a teorização da prática mostra-se como uma estratégia que, através de seus registros e devolutivas, prepara e comprova a confissão. Ou ainda controla os processos com maior economia.

Para encerrar as considerações sobre as estratégias de formação do Formar em Rede, apresento a última delas para a discussão: análise de registros com devolutivas.

7.3 Análise dos registros com devolutivas: é preciso dobrar-se ao verdadeiro – a supervisora como *expert*

O Instituto Avisa Lá faz uso desta estratégia buscando incentivar o ato de escrever e de ler em todas as participantes da formação, sistematizar os conteúdos trabalhados e

promover reflexões sobre a prática. Todas as pautas traziam esta como a primeira atividade da formação, prevendo para a mesma 10 minutos. O item chama-se ‘Leitura e discussão da síntese do encontro anterior’ nas pautas do Formar em Rede e ‘Leitura do registro do encontro anterior’ nas pautas da SMED, com a previsão de cinco minutos. Nos relatórios escritos pelas supervisoras e/ou diretoras, a informação se confirma quando estas escrevem que o encontro iniciou-se com a leitura do registro da formação anterior. O material do IAL diz que “*por meio dessa escrita damos visibilidade aos conteúdos trabalhados durante o processo de formação*” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 169). Lembro que no início dos encontros de formação com as diretoras e supervisoras, as assessoras da SMED solicitavam ao grande grupo que alguém fizesse o registro de encontro. Muitas vezes esse pedido era repetido várias vezes, pois as participantes não se candidatavam para a tarefa que era escrever o que ocorreu no encontro e enviar para a assessoria da SMED responsável pela formação. Uma vez definida a relatora do dia, passava-se para o passo seguinte, que era a leitura do encontro anterior. Nesse momento se solicitava que fossem registradas as discussões que o grupo fazia, e não puramente as atividades que eram realizadas conforme a pauta. As assessoras, depois dessa leitura, relembavam as participantes o conteúdo estudado anteriormente e justificavam aqueles que estavam por vir. Já na escola pesquisada, observei uma forma diferente de organizar a atividade: os encontros eram registrados no livro ata das reuniões pedagógicas (escrito em sua maioria pela supervisora e algumas vezes pela diretora ou uma professora) e cada professora recebia a tarefa de escrever um relato de uma atividade realizada na escola relacionada ao programa de formação. Foram elas: ‘Rua do Lazer’, ‘Venha Brincar com seu Filho’, ‘Sacola Viajante de Livros e de Jogos’, ‘Roda de Chimarrão com as famílias’ (palestras) e ‘Dia do Desafio’. Esses relatos ficavam guardados na pasta que continha todos os materiais da formação. Eles configuravam a confirmação de que tais atividades de fato haviam acontecido na escola.

Remeto-me aos excertos:

Leitura do registro do encontro anterior

O registro tem uma função importante no processo de formação, entre elas: *sistematizar, promover a reflexão, compartilhar o encontro* com quem esteve ausente, *retomar conteúdos e combinados*. A ideia é *registrar a história do grupo, construir a memória do percurso de formação* do mesmo, num registro que ajude a organizar suas aprendizagens durante o processo de formação.

Fonte: 2ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar (grifos meus).

1) Fechamento:

- a) *Enviar a pauta* do encontro a ser realizado na escola para a *formadora que deverá fazer um comentário, dar uma devolutiva* para a coordenadora pedagógica.
- b) *Elaborar um registro* de como foi o encontro em sua unidade a partir da questão: O que este encontro acrescentou ao que o grupo já sabia?
- c) *Enviar este registro para as formadoras darem a devolutiva.*

Fonte: 2ª pauta orientadora para encontro de formação da SMED sobre o Brincar (grifos meus)

Leitura e discussão da síntese do encontro anterior

Quais pontos podem destacar para *retomar os conteúdos do encontro anterior*?

Como a *síntese* pode de fato se tornar um *instrumento de registro e análise do processo vivido* na formação?

Para o formador: *Anote* o que acham importante *destacar* e o que podem *antecipar como conquistas* e desafios em relação ao último encontro que precisam ser socializados.

Fonte: 4ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre a Cultura Escrita (grifos meus).

Em seguida, as formadoras Regina e Rosane *fizeram a leitura do registro da reunião anterior* e com o grupo *discutiu-se sobre alguns pontos importantes*, como por exemplo, de na hora da leitura não ter outros acessórios além do livro.

Fonte: Ata feita por uma supervisora do 5º encontro de formação sobre Cultura Escrita (grifos meus).

Fechamento:

Tarefa:

Enviar a pauta do encontro a ser realizado na escola para a *formadora que deverá fazer um comentário, dar uma devolutiva* para o cp/diretor.

Elaborar um registro de como foi o encontro em sua unidade a partir da questão: “o que este encontro acrescentou ao que o grupo já sabia?” *Enviar este registro para as formadoras darem a devolutiva.*

Para o formador: as *devolutivas* se caracterizam numa *importante ação formativa*. Ao comentar um registro, a intenção não é corrigi-lo apenas, mas sim *comentá-lo com apontamentos que contribuam para o enriquecimento do trabalho do outro*. Você deve eleger um ou *dois registros com as devolutivas de vocês* que acharem mais interessantes para *enviar* à consultora.

Fonte: 2ª pauta orientadora para encontro de formação do FR sobre o Brincar (grifos meus).

Duas questões chamaram minha atenção nessa estratégia de formação, cuja recorrência se manifesta nestes e em vários excertos do *corpus* empírico que não aparecem neste texto: a insistência no registro e na devolutiva. Para refinar minhas considerações sobre esses aspectos, recorro novamente a Foucault (1990b). Em seu texto sobre as técnicas de si, ele traz a escrita como algo que está na ordem do cuidado de si.

El cuidado de sí se vio relacionado con una constante actividad literaria. El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria. Esto no es una convención moderna procedente de la Reforma o del romanticismo: es una de las tradiciones occidentales más antiguas. (ibidem, s. p.).

Sendo uma tradição muito antiga do Ocidente, a escrita, para o autor, configura-se como uma forma de cuidado de si, na qual se explora cada vez mais a introspecção dos sujeitos. Escrevendo sobre seus próprios atos e pensamentos, o sujeito tem condições de registrar, de reler, de voltar à sua escrita tanto para ajudar os outros como para tornar novamente para si mesmo as verdades instituídas. Além disso, “se desarrolla entonces una relación entre la escritura y la vigilancia” (ibidem, s. p.). Relacionando a escrita e a vigilância, Foucault nos leva a pensar na produtividade desse ato desde a Antiguidade até os tempos atuais, os quais parecem reativar e aperfeiçoar tal estratégia conforme a intenção que se quer alcançar. Isso se repete ou se renova na Contemporaneidade? Penso que sim.

No caso do Formar em Rede, a escrita é necessária para tornar visível o que foi estudado, para “sistematizar”, para “promover a reflexão”, para “compartilhar o encontro” e para “registrar a história do grupo”. Ela é constantemente exigida, através dos registros, das anotações, das devolutivas e do envio de pautas elaboradas a partir das indicações do programa de formação. Percebo em todos os termos acima a relação da escrita com a vigilância: todos os materiais produzidos a partir dessas justificativas configuram-se também como uma forma de a supervisora manter-se vigilante quanto ao aproveitamento das professoras em relação ao programa de formação. O mesmo acontece com as assessoras da SMED e com as consultoras do Formar em Rede. É um material que diz o que está faltando, o que está bom, o que foi atingido e o que precisa ser retomado.

Da escrita a que o autor comenta, traço uma relação com outro conceito trabalhado pelo mesmo filósofo: o exame¹⁹. Em sua obra ‘Vigiar e punir’ (2008a, p. 154), ele nos diz:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado.

¹⁹ No texto intitulado ‘História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar’, publicado na revista Educação em Revista (MG) em 2010, trabalho especificamente com a ideia da supervisora como uma examinadora. Sendo o exame o instrumento do poder disciplinar que combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, considere a supervisão como uma função que mantém a vigilância sobre as docentes ao mesmo tempo em que corrige e/ou coloca em ação as micropenalidades da instituição, evidenciando deste modo o quanto o exame se faz presente em sua ação. Procurando aperfeiçoar meu olhar enquanto pesquisadora, retorno novamente ao mesmo conceito no sentido de ressignificá-lo através de outras relações.

Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Tal como na confissão, o ponto alto da escrita e por sua vez do exame não é a revelação do sujeito através dessas técnicas, mas a conformação da verdade sobre ele. É a partir dela que a hierarquia vigia e que a sanção normaliza, mantendo os sujeitos sob constante visibilidade. Penso que o ‘ritual’ que forma a última estratégia do Formar em Rede, a análise de registros com devolutivas, pode ser aproximado ao ‘ritual’ do exame a que Foucault se refere. Neste, o sujeito é tomado como “um objeto descritível, analisável, [...] [mantido] em seus traços singulares [...] sob o controle de um saber permanente” (FOUCAULT, 2008a, p. 158), assim como colocado em um sistema passível de comparação e medição junto a outros grupos. No Formar em Rede, essa estratégia que a supervisora deve utilizar como uma ação formativa produz movimentos em que tanto ela, como a diretora, e as professoras tornam visível o aproveitamento das formações. Todas precisam registrar o que foi feito, todas precisam escrever o que aprenderam. Para todas é acionado o olhar vigilante da devida instância hierárquica (para as assessoras da SMED, as consultoras do Formar em Rede; para as supervisoras e diretoras, as assessoras da SMED; para as professoras, as supervisoras e diretoras das escolas) e a todas são dispostos os recursos para, se for preciso, corrigir o que não se encontra em conformidade com o que se espera (as devolutivas e a retomada das formações). Logo, todas são colocadas em exame. Vejo aqui o fechamento do processo da matriz performática, pois com o exame o controle se processa, promovendo a prova que tudo foi produzido, mas também a autorregulação se harmoniza.

Todo esse ritual performático do Formar em Rede forma um campo que dá visibilidade para todos os grupos que participam da formação: consultoras do respectivo programa, assessoras da SMED, supervisoras e diretoras, cada uma a sua parcela, conseguem manter seus respectivos grupos bem próximos de si, na medida em que os conhecem e os diferenciam conforme o aproveitamento que demonstram ter das formações.

Apesar de manterem os traços singulares de cada grupo, cada instância é levada a manter também as modificações do grupo a que é responsável, no sentido de contribuir para a produtividade do trabalho docente. No caso da supervisora escolar e seu grupo de professoras, a insistente ‘devolutiva’ dos registros destas precisa acontecer. Ela faz parte dessa estratégia formativa e é vista como uma ação que, feita sempre por alguém com mais experiência que a professora ou com a autoridade para tal, irá corrigir o trabalho desta e apontar os aspectos que não foram interiorizados nas formações, assim como somar sugestões e comentários que aumentem e/ou acionem a produção do trabalho docente.

Todos esses procedimentos de escrita e registro, somados aos efeitos de vigilância e de exame, efetivam-se dentro do Formar em Rede, pois autenticam uma força supervisora que traz consigo verdades cuja legitimidade parece ser inconteste. Foucault (2011b) já dizia que diante do verdadeiro há o inclinamento dos sujeitos. A supervisão escolar, considerada em seu saber e poder²⁰, parece provocar essa dobra, esse curvamento das professoras diante da autoridade que traz consigo. Rose (2011) e Rose e Miller (2012) chamam essa autoridade de *expertise*, cujo saber e poder legitimam a ação sobre a ação dos outros e provocam a dobra destes para com a autoridade. Rose (2011, p. 123) traz seu conceito:

Uso o termo *expertise* para referir-me a um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando *eficácia* técnica e reconhecendo virtudes éticas humanas. (grifos do autor).

Dentro da lógica neoliberal de governar, que, como vimos anteriormente, exalta a autonomia do sujeito, a *expertise* forma-se como mais uma estratégia autorizada a governar, auxiliando o Estado a diminuir suas intervenções diretas e aumentar, nas áreas como as citadas acima, o poder de atingir os sujeitos a ponto de fazer com que estes se autogovernem. A *expertise* é autorizada a dizer ao sujeito como fazer, como proceder e delegar a concretização de suas orientações ao próprio sujeito a ponto de responsabilizá-lo tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso.

Com essas características, é possível dizer que a supervisão escolar é produzida por uma *expertise*, isto é, um conjunto de conhecimentos, práticas e saberes que compõe a supervisão escolar. Ela é uma autoridade social, envolve-se com questões que precisa corrigir e/ou manter, retoma orientações quando há necessidade, é produzida como autoridade de saber e poder que atribui às suas ações um certo estatuto de verdade e traz consigo uma série de procedimentos que lhe conferem eficácia técnica. Sua relação com as professoras é pautada por uma “hierarquia de sabedoria” (ROSE, 2011, p. 132) em alguns casos, de experiência em outros. O fato é que há uma hierarquia que autoriza a primeira pessoa a produzir sobre as últimas o exercício da autorregulação. Através da verdade que a *expertise* da supervisão escolar produz, fazendo uso de todas as técnicas de que disponibiliza, dentre as quais dou ênfase para as estratégias formativas apresentadas nesta seção, ela atinge o que a racionalidade neoliberal conclama com grande furor: a autonomia dos sujeitos.

²⁰ Para Foucault, este é um par que não se separa. É no interstício das relações de saber-poder que os sujeitos são constituídos, objetificados pelos saberes que os produzem e sujeitados pelo poder que os captura e atravessa.

Esse é o ajuste que o *corpus* empírico desta pesquisa demonstra que a supervisão escolar vem fazendo. Essa função, tal como venho mostrando no decorrer destas análises, parece responder prontamente, intervindo conforme o que a ela é direcionado. A supervisão escolar não trabalha deslocada da sociedade. Ela não atua conforme seu próprio pensamento, mas a favor da arte de governar neoliberal que dita as regras e que é produzida também pelo trabalho desta área. Assim, ela é autorizada continuamente a ajustar as práticas e os modos de ser docente, objetivando e subjetivando essas profissionais, capturando-as e inculcando nelas os valores “daqueles sobre quem a autoridade deve ser exercida” (ROSE, 2011, p. 130).

Há a necessidade de contínuos ajustes, pois há a preocupação em conduzir de determinada forma para determinados fins. Quanto a isso, mostro que a supervisão vem intensificando suas ações na autorregulação das professoras, por meio do controle externo, fazendo destas empresárias de si, dentro de uma matriz performática que as coloca e/ou mantém no nível da produção com competência. A supervisão escolar, como uma *expertise*, mostra-se como uma autoridade a que, na figura das supervisoras gerentes, todas precisam se curvar. Ela traz consigo o que é aceito como verdadeiro para a educação nos dias de hoje e assim ajusta continuamente a ação docente através das técnicas que lhe são oferecidas, neste caso, pelo programa Formar em Rede.

Para concluir meus comentários sobre as três estratégias formativas, Foucault me ajuda a pensar que, tanto a análise de bons modelos, quanto a teorização da prática e a análise de registros com devolutivas estão envolvidas em modos de “subjetivação da verdade”. Em suas palavras, “la subjetivación de la verdad es la meta de estas técnicas” (1990b, s. p.) Todas, ao meu ver, incitam a mesma coisa. Elas levam a verdade para dentro do sujeito, fazem com que as professoras acessem, assimilem, obtenham para si a realidade que é instituída neste mundo. Fazem isso de modo envolvente, sutil e ao mesmo tempo insistente, permitindo que o sujeito rememore, reafirme, renove frequentemente determinada verdade e suas regras de ação sobre si mesmo.

Encerro por aqui os aspectos que trago para discussão a partir dos procedimentos que o Formar em Rede criou como técnicas a serem usadas na formação de professoras. Prossigo as análises, refinando meu argumento sobre a supervisão S/A e a supervisora gerente.

7.4 A supervisão escolar no gerenciamento das práticas e dos sujeitos escolares

Para mostrar algumas verdades sustentadas na supervisão da Contemporaneidade por meio do Formar em Rede, tive de fazer essa extensa descrição e analisar alguns pontos

importantes das três estratégias formativas a que o programa se refere. Neste ponto da pesquisa, faço minha a pergunta e a resposta feita por Foucault (2006a, p. 37): “O que é importante nesta história? Seu caráter minúsculo”. Foi preciso fazer esta “história” até aqui, escrever estes pontos para mostrar as minúcias pelas quais concentro meu argumento sobre a *supervisão* gerente. Neste momento, tenho condições de dizer que a supervisão escolar a partir do programa Formar em Rede atualiza suas práticas justamente na forma de organizá-las e fazê-las funcionar. Na seção anterior, havia anunciado que a supervisão escolar funciona atualmente através de uma matriz performática que fixa e molda os sujeitos escolares para que, sendo empresários de si, sejam acionados em sua capacidade máxima de produção. Neste capítulo, os dados mostraram que o funcionamento dessa matriz leva esses mesmos sujeitos a autorregular suas práticas, o que produz um outro efeito, de que, como prometi nas páginas anteriores, voltaria a falar. É uma função que não deixa de regular o trabalho docente, verificando, orientando, acompanhando e auxiliando as professoras, porém, há outra estratégia através da qual este trabalho é feito: mais indireta, mais incerta, a curto prazo, mais articulada e mais flexível. Refiro-me à estratégia de conduzir o trabalho pedagógico a qual autores como Ball (2001, 2005, 2010), Paraíso (2005), Garcia e Anadon (2009) e Veiga-Neto (2011) chamam de ‘gestão’, ‘autogerenciamento’ e ‘gerencialismo’, respectivamente, e que neste e em outros textos²¹ nomeio como ‘gerenciamento das práticas e dos sujeitos’. Reservadas as diferenças entre os termos com base no que cada autor mostra enquanto achados de suas pesquisas, todos falam a partir do viés da educação e veem esses efeitos a partir da racionalidade neoliberal.

O gerenciamento de que falo é anunciado através dos procedimentos que a supervisão escolar de hoje é levada a fazer. Ele acontece na dinâmica das estratégias de formação, as quais trazem consigo técnicas que incitam as professoras a falarem, escreverem, refletirem e imprimirem em si mesmas o grande objetivo das formações: a capacidade de assumirem para si a resolução de seus problemas, a se autoformarem. Em uma palavra: a serem autônomas. Nenhuma das estratégias autoriza a supervisora a orientar diretamente a ação das professoras. Elas não contêm o que poderia ser entendido como uma arbitrariedade da supervisora. Nenhuma delas parte do ponto de vista da supervisora, mas a colocam como alguém que cria espaços de reflexão, fala, escrita e análise por parte das docentes para só então intervir com comentários que corrijam, reforcem ou acrescentem o que as professoras já destacaram.

²¹ Textos apresentados no 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 3º Congresso Internacional de Avaliação e 8º Congresso Internacional de Educação, realizados em 2013. A referência completa encontra-se na última seção do trabalho.

Num primeiro momento há a intervenção por parte do Formar em Rede, seguido da SMED, como responsáveis por apresentar tais estratégias de formação. Nessa fase, as supervisoras, junto com as diretoras, precisam aprender a usar tais estratégias. Elas aprendem que essas estratégias “*comunicam*” melhor o sentido dos conteúdos trabalhados e que elas formam um ritual em que as ações feitas são organizadas por uma determinada lógica do Formar em Rede. Num segundo momento, há a atuação das supervisoras intervindo na formação docente, conforme os rituais previstos e prescritos. Num terceiro momento, veem-se as conquistas desse investimento. A autonomia das professoras gera para a supervisão escolar uma economia de trabalho pela via da economia do poder (FOUCAULT, 1990a, 2008b). Diz Foucault (2008c, p. 225) que “o econômico dever ser entendido [...] como um conjunto de atividades reguladas. Um conjunto de atividades reguladas cujas regras têm níveis, formas, origens, datas e cronologias totalmente diferentes”. Sendo essas atividades reguladas bem diversas, elas se unem num aspecto bastante importante na arte de governar contemporânea: “atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (GOLDSTEIN, 1994 apud VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). Entendo que a produção de docentes autônomas, feita principalmente através da formação continuada a partir do trabalho da supervisão escolar, configura-se como uma atividade regulada que tem suas próprias regras e formas – conforme exposto nas subseções acima – e que consegue atingir muitos resultados sem que a supervisora precise despender muito esforço. Isso acontece justamente porque há nessa atividade regulada um controle sobre a ação e o pensamento das professoras em relação ao trabalho pedagógico que devem desempenhar. Mas não um controle acirrado e totalizador. Refiro-me a um controle ou uma atividade regulada que é feita para que cada professora assuma e replique para si a continuidade da mesma, isto é, se autorregule conforme as ações que se espera dessa profissional. As estratégias formativas que expus acima falam de um investimento na regulação do trabalho da supervisora para com as professoras e da autorregulação destas, que aqui estou considerando como uma economia do poder. Esta economia é atingida pela autonomia destes sujeitos da educação.

Sendo autônomas, resta à supervisora escolar gerenciar essas professoras e suas práticas. Isto é, tendo as professoras adquirido a capacidade de trabalharem sozinhas, de serem unidades-empresa – como a lógica de governo assim coloca –, a supervisora libera-se da necessidade de acompanhar diretamente a ação de sua equipe docente, regulando esse trabalho agora no nível do gerenciamento. Na subseção 4.3 desta pesquisa, trouxe como um deslocamento da supervisão escolar seu aspecto gestor, que incorpora a lógica neoliberal no que diz respeito à busca por atingir a conduta dos sujeitos sem precisar de intervenções

diretas. Essa força ou esse poder pervasivo conduz os sujeitos para a necessidade de se autogovernarem, de autorregularem suas ações. A supervisão escolar, ao que parece, modifica ou soma ao seu modo de agir o gerenciamento das práticas e dos sujeitos escolares, acatando essa produção, caracterizando-se, portanto, como uma *supervisão* gerente.

Mais uma vez repito nesta pesquisa que estamos diante de uma supervisão escolar que se alinha ao formato empresa, que provoca mudanças em seu modo de atuar e que, assim como as professoras que precisam ser mantidas no nível da produção, também ela – a supervisão escolar – atua e faz parte da matriz performática para a qual é convocada a executar o seu melhor. Este melhor apresenta-se hoje pela via do gerenciamento, por sinal, muito produtivo. A esta altura, penso que tenho condições de reforçar a ideia que vinha trazendo desde a seção 5 deste trabalho. A escola, organizada nos moldes de uma empresa, forma continuamente docentes como que pequenas unidades desse mesmo formato. Essa produção e manutenção é colocada sob a *expertise* da supervisão escolar, que responde de forma rápida, que mostra estar de prontidão frente à lógica que atravessa sua função. De fato, temos uma *supervisão S/A*, que produz uma supervisora gerente.

Chegado ao final da escrita desta seção, devo dizer que em nenhum momento me posicionei frente às análises no sentido de celebrar ou demonizar o neoliberalismo, a cultura de empresa, bem como a supervisão em seu aspecto gerente. Procurei ficar no nível da descrição e tão somente isso. Mas, para aquelas ou aqueles que a esta altura possam estar sentindo-se como que sufocados pelos achados que descrevi até então, reservo para o último capítulo de análise uma abordagem que não segue o padrão do que venho apresentando.

8 SUPERVISÃO S/A E A SUPERVISORA GERENTE: ESPAÇOS PARA AS CONTRACONDUTAS

Até aqui tentei mostrar que a supervisão escolar está inserida numa sociedade que atualmente se organiza sob a cultura empresarial, trazendo modificações no próprio espaço escolar e conseqüentemente no trabalho da supervisão. Identifiquei algumas características dessa função em meio a este ‘quadro geral’ que me fizeram perceber que a supervisão escolar atua na Contemporaneidade na produção de si mesma e de docentes empresários de si dentro de uma matriz performática que fixa esses sujeitos como autônomos e que os regula para manterem sua produtividade permanentemente. Em seguida, procurei especificar como a supervisão escolar age dentro dessa matriz, acionando cada sujeito a ser uma unidade-empresa, sendo responsável pela sua formação e que toda essa produção faz da supervisão escolar uma supervisão gerente.

É impressionante perceber como toda essa configuração de racionalidade, poder e estratégias age sobre os sujeitos, fixando sentidos, regulando ações e imprimindo outras formas de ser através, neste caso, da educação e da supervisão escolar. Há ainda nessa produção dos sujeitos da educação um aspecto muito importante, o qual Veiga-Neto destaca:

A educação não atua de fora para dentro sobre um sujeito que estaria desde sempre aí; ela, pouco a pouco, fabrica um sujeito de modo pervasivo, permanente e microscópico e, para tanto, serve-se das práticas que acontecem no *millieu* social em que está mergulhado. (2013, p. 6).

Não há um sujeito *a priori*, esperando para ser lapidado, melhorado, libertado. Há um sujeito que é produzido a partir de relações de poder que se infiltram no sujeito, que penetram, neste caso, nas práticas pedagógicas e se espalham a fim de fabricá-lo conforme as exigências de determinado tempo e espaço. Não há como fugir dessa fabricação, pois não há tempo e espaço fora do poder. É justamente nesse entendimento de poder como uma força que fabrica e que produz sujeitos que gostaria de concentrar o conteúdo deste capítulo, mostrando ao/à leitor/a que o poder pervasivo, permanente e microscópico deixa algumas fendas por onde lhe escapam outras ações.

O poder, como nos diz Foucault (2013), está nas relações, na ação sobre a ação dos outros. Ele não é fixo, não está em determinado lugar, mas nas relações, nas práticas, nas ações, no exercício. Nas palavras do autor:

É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele

incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 2013, p. 288).

Sendo uma ação sobre ações, o poder só se exerce sobre sujeitos ativos, que permitem que essa relação de forças se infiltre sobre as individualidades e coletividades, que “têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (ibidem, p. 289). O poder só se exerce sobre o sujeito quando este permite que determinadas ações recaiam sobre ele mesmo. Foucault pontua bem essa questão, pois entende que o poder é racional e brando. Ele está ligado a saberes, justificativas e explicações que convencem os sujeitos a exercerem o poder sobre si mesmos. Quanto maior o convencimento, sedução, maior a ação do poder sobre alguém. Assim, ele diferencia poder de violência, para a qual caracteriza como uma relação irracional e exagerada, que bloqueia a ação do sujeito em vez de incitá-la permanentemente.

Para Foucault, as relações de poder agem sobre os sujeitos de duas formas: no exercício de determinada ação sobre o sujeito (objetivação) e no exercício da ação que o próprio sujeito faz sobre si mesmo (subjetivação). Assim, ele mostra o sentido ambíguo do poder e sugere o termo “conduta” para facilitar essa compreensão.

A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução. (idem, 2008b, p. 255).

O termo ‘conduta’, apesar de equivocado, talvez seja um dos que permitem melhor atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade. (idem, 2013, p. 288, grifos do autor).

Apesar de não especificar nas análises anteriores a supervisão S/A agindo pela via das relações de poder, essa possibilidade é perfeitamente perceptível, pois essa área encontra legitimidade para atuar na educação, de modo a também fabricar sujeitos a partir do que o campo discursivo de determinado tempo e espaço reconhece e autoriza fabricar. Nesse sentido, a supervisão S/A também conduz a conduta dos profissionais da escola, agindo (especificamente nesta pesquisa) através da formação continuada. Assim, novamente é possível dizer que não há como fugir dessa fabricação, pois não há como pensar o espaço

escolar sem que este esteja imerso em relações de poder, em formas de condução da conduta. Mas quanto a isso penso já ter apontado algumas provocações importantes para pensar a supervisão S/A atual em conjunto com a supervisora gerente.

Gostaria de, a partir de agora, mostrar que a rede enquanto *corpus* empírico desta pesquisa é um entrelaçamento que, como coloquei no início deste trabalho, forma um circuito, no qual a supervisão S/A, por meio da supervisora gerente, é convocada através da proposta de formação lançada; que percorre um determinado trajeto, produz muitos efeitos e retorna ao ponto inicial, mas que este circuito ou esta rede não é em absoluto fechada, maciça, sisuda, perfeita. O que quero mostrar agora é que, se há condução da conduta, há também contraconduta. Se há nessa condução um sujeito que é interpelado por determinadas ações, há também um sujeito ativo, um sujeito que diante da sujeição que lhe é colocada pode escolher a forma com que as ações recaiam sobre si mesmo. Para isso, recorro novamente a Foucault, a fim de pensar isso que ele chama de contraconduta:

O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, ‘contraconduta’ – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra ‘conduta’. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros. (2008b, p. 266, grifos do autor).

O fato de sermos constituídos sob uma determinada racionalidade e sermos interpelados por relações de poder que lhe são correspondentes não faz dessa grade algo como que uma “fatalidade incontornável” (idem, 2013, p. 291). Miller e Rose também reforçam essa ideia, afirmando que “a ‘realidade’ sempre escapa às teorias que inspiram programas e as ambições que os sustentam” (2012, p. 49). Mesmo diante de um sistema organizado para capturar tudo e todos, o resultado esperado não está dado, mas é uma busca constante. Diante disso, é possível dizer que há casos em que o poder vence, em que seu exercício alcança a sujeição por parte do sujeito. Mas há casos também em que o sujeito não se curva ou não se curva totalmente à força que lhe é colocada para a sujeição, pois, como traz o autor, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga” (FOUCAULT, 2013, p. 293-294). Logo, o poder não captura a todos, como numa fórmula perfeita, apesar de sua força e seu grau de persuasão. Assim, o autor, a partir de seus estudos sobre o poder pastoral, nos permite pensar que há aqueles que se colocam contra a condução da conduta que lhes é colocada e que há aqueles que escapam porventura dessa condução.

[...] creio que [...] apareceram movimentos tão específicos quanto esse poder pastoral, movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também

deixando à palavra ‘conduta’ toda a sua ambiguidade. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores [...], para outros objetivos [...], por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. (FOUCAULT, 2008b, p. 256-257).

Acredito que movimentos de resistência e de escape eventual podem ser observados nas mais diferentes situações da sociedade. No caso desta pesquisa, eles não fazem relação a revoltas que sugerissem uma negação ao trabalho que a supervisão gerente realiza. Eles não são da ordem da recusa de algumas verdades colocadas, ao circuito da formação e à regulação instituída. Eles são da ordem da divergência de opiniões, do questionamento frente a algumas formas de se fazer supervisão gerente na atualidade.

Apresento abaixo os excertos que me levaram a construir este capítulo:

Posteriormente foi realizada uma leitura em conjunto da pauta, destacando-se a intenção de cada ponto. Neste momento foi *questionado o termo a ‘Análise de bom modelo’* e perguntado às formadoras se esta expressão foi orientada pelo programa.

Também foi *questionada a dinâmica do encontro*, com uma discussão sobre a validade de ficarmos parte do tempo de formação analisando a pauta. [...]

O grupo ainda colocou a necessidade de pressupostos teóricos para análise, bem como a *falta de continuidade da pauta anterior*, como a discussão do projeto institucional.

Fonte: Relatório escrito por uma supervisora do 2º encontro de formação da SMED sobre Brincar (grifos meus).

Professora N pergunta: Todas as reuniões serão do Formar em Rede?

Coordenadora coloca: *Não vou parar meu trabalho*, mas incluí-lo. Estamos muito além, já temos uma grande caminhada.

Fonte: Relatório escrito por uma supervisora do 2º encontro de formação da escola investigada sobre Brincar (grifos meus).

- Poderíamos avançar, considerando a caminhada do grupo.
- Textos mais profundos.
- O tema é importante, mas poderia ser menos formatado.
- Discutir mais as experiências do grupo.

Fonte: Alguns pontos da tabulação da avaliação do 1º semestre de formação da SMED sobre Brincar, 2009.

Destacam a organização e preparo das formações, porém alguns ainda questionam o ‘formato’ mais fechado do programa.

Consideram que o conteúdo da formação é importante para o trabalho docente, para a ressignificação do brincar na escola, para o resgate das brincadeiras e ampliação do repertório cultural: contudo reivindicam maior aprofundamento teórico e um maior

espaço para a troca de experiências, justificando que as escolas da rede já têm uma caminhada neste sentido e que ‘é preciso avançar’.

Fonte: Relatório escrito por uma supervisora do 4º encontro de formação da SMED sobre Brincar, escrito pelas assessoras (grifos das autoras).

Os coordenadores concluíram que deve ser contemplado nas pautas momentos para troca de experiência: o que foi pensado, proposto, o que funcionou numa escola e não em outra, esta troca de informações. Também problematizar as questões pequenas, mas que são dúvidas para o grupo é importante. [...] A relatora deste registro comentou o objetivo que cada uma tem dentro de uma situação. Que existem muitas diferenças entre as escolas.

Fonte: Relatório escrito por uma supervisora do 4º encontro de formação da SMED sobre Cultura Escrita (grifos meus).

- Em função das demandas da escola os conteúdos do FR ficaram fracionados.
- Seguir o rigor de um programa fechado.
- Pouco tempo para troca de experiências e discussões.
- Grupo de trabalho muito grande; melhorou quando foi dividido em pequenos grupos.
- Os “bons modelos” causaram surpresa, pois estamos trabalhando sob a ótica da diversidade e da diferença.

Fonte: Alguns pontos da tabulação da avaliação do 2º semestre de formação da SMED sobre Cultura Escrita, 2011 (grifos das participantes).

Ao contrário dos outros capítulos de análise, neste apresento estes seis excertos, pois foram somente estes em que pude observar questionamentos das supervisoras frente ao modo de atuar proposto pelo programa de formação. Faço este destaque porque, nos demais, tive que optar entre os vários excertos aqueles que iria trazer para o corpo do texto. Isso me remete à noção de que o poder consegue se infiltrar produzindo a supervisão S/A e a supervisora gerente atual muito mais do que encontrar resistências contra a condução colocada.

É preciso dizer também que os fragmentos retirados do material empírico apresentam, na continuidade do material, alguns esclarecimentos, em alguns casos feitos pelas assessoras da SMED e, em outros, pelas formadoras do Instituto Avisa Lá, responsáveis pelo Formar em Rede. Também gostaria de frisar que a tabulação da avaliação do 1º semestre de formação sobre o Brincar e do 2º semestre sobre a Cultura Escrita trouxe vários itens, entre eles, muitos elogios a respeito do trabalho realizado. Além desses excertos, observando o modo como as supervisoras da escola investigada²² reagem à formação, não constatei a réplica das pautas tal qual as indicações feitas pelo Formar em Rede e pela assessoria da SMED. As duas supervisoras, cada uma no seu período de trabalho, acrescentaram a formação junto aos estudos que a escola vinha desenvolvendo com seu grupo de professoras.

²² Refiro-me às supervisoras, no plural, pois no final do primeiro bloco de formação sobre o Brincar, a supervisora da escola investigada saiu da instituição em razão de sua aposentadoria. Assim, recebi o convite para trabalhar no lugar dessa colega, ocupando, a partir de junho de 2010, a função de supervisora da escola.

Tendo como base o entendimento que Foucault construiu sobre revoltas e contracondutas, penso que os excertos que apresento não fazem referência às revoltas de conduta. Ainda que o autor não defina com precisão a diferença entre as expressões, ele caracteriza como uma grande revolta de conduta a Reforma de Lutero, em 1517, na Alemanha e dá outros três exemplos que mostram que as revoltas de conduta produziram-se mais por parte das instituições políticas do que pelas instituições religiosas. Este é o caso do recrutamento militar para as guerras, as sociedades secretas (como a franco-maçonaria) e por último a resistência à conduta médica (FOUCAULT, 2008b). Sendo estas revoltas de conduta religiosas e/ou políticas como grandes manifestos ocorridos na história da humanidade, creio que no caso desta pesquisa os dados que trago não fazem relação a esse entendimento. Ao longo de toda a formação do programa, não há registro de nenhuma supervisora ou diretora que se negou ou que desistiu de participar da formação. Porém, ainda que tivessem essa intenção, penso que não poderiam fazê-lo, pois, neste caso, o grupo de supervisoras e diretoras pertence a uma rede municipal de ensino, na qual todas as equipes diretivas são convocadas a participar dos momentos que a SMED organiza, sejam eles de formação ou de reunião administrativa. Como não há espaço para a negação, a forma é aderir às demandas da SMED, deixando que o poder faça valer a força de seu convencimento e sua sedução em algum ponto dessa relação.

As marcas mais fortes deste material são a persuasão da lógica empresarial atuando na produção de uma supervisão S/A e uma supervisora gerente que se fabrica e fabrica o corpo docente para o empresariamento de si, dentro de uma matriz performática que incita esses profissionais a serem autônomos para se manterem em constante produtividade. Essa é a rede que a supervisão S/A e as supervisoras gerentes produzem e é produzida a partir da análise do programa de formação do Instituto Avisa Lá. Num primeiro momento, essa rede transpassa a ideia de perfeição, de rigidez, de solidez, e o que a torna mais extraordinária são os efeitos que ela provoca, especificamente nesta pesquisa, para a área da supervisão escolar.

Mas ao colocar-me diante dos excertos deste capítulo, percebi que a rede à qual a supervisão S/A e a supervisora gerente estão vinculada não é tão robusta como pode parecer. Foucault mesmo diz que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (1990a, p. 241). Poder e resistência andam juntos, pois, se não fosse desse modo, o poder seria pura obediência. Ele atravessa a todos nós, porém não sem causar algum desconforto, alguma resistência, ainda que pequena. Foram justamente esse desconforto, essas pequenas resistências, essas contracondutas que notei no material analisado; algumas pequenas rachaduras na e pela supervisão escolar frente a essa rede.

Com esses excertos percebi que a supervisão S/A e a supervisora gerente respondem ao chamado da lógica empresarial, modificam o modo como conduzem seu trabalho no espaço escolar, mas ao mesmo tempo não são totalmente passivas, totalmente obedientes. Elas também são ativas, pois se encorajam para questionar a estratégia formativa da análise de bons modelos, questionam a dinâmica dos encontros e do formato do programa de formação, trazendo para a discussão a diferença de caminhada de cada escola, expressando a necessidade de aprofundamento teórico e a troca de experiências entre as escolas participantes, recusando-se a parar o trabalho já feito na escola investigada para então iniciar o Formar em Rede e negando a formação tal qual as pautas sugeridas pelo programa.

Como é possível perceber, as contracondutas são mínimas, mas elas aparecem e mostram uma supervisão gerente que resiste, luta e entra em conflito, ainda que timidamente diante da regulação que lhe é colocada. Ela reage minimamente “contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008b, p. 266). Ela se mostra ativa, provocando algumas rachaduras nessa rede, nessa matriz performática. Ela se curva diante dela, mas não sem antes resistir.

9 PARA CONTINUAR QUESTIONANDO

Todas as etapas desta pesquisa foram impulsionadas por uma única força: a curiosidade. Apaixonada pela função da supervisão escolar, aliei a esta a vontade de continuar investigando este campo de saber, desfamiliarizando verdades universais, questionando as certezas, mostrando o caráter arbitrário de algumas práticas e principalmente colocando-me à prova, tentando me convencer de que “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2006b, p. 13). Devo a ela, à curiosidade, a vontade de criticar, de dificultar o pensamento, de bagunçar as evidências, de “sacudir a quietude” (FOUCAULT, 2012, p. 31), a qual a supervisão escolar há tempo vem me provocando.

Agora, chegado o momento em que a pesquisa precisa ser finalizada, recorro novamente àquele que para mim, desde os primeiros contados em 2005, considero como um filósofo edificante e que tanto faz-me desmanchar, construir, desconstruir, enfim reconstruir meu próprio pensamento:

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2006d, p. 294).

Essas, para mim, não são palavras simples. Eu, fabricada e reconhecida como uma mulher que sabe quem é e o que quer, que cumpre e segue as convenções e que fica ansiosa diante da incerteza, me vejo desafiada a desprender-me do que aparentemente gera segurança para deixar-me atravessar por perguntas, dúvidas, hesitação e desconfiança. Tenho usado a via da curiosidade para me lançar a este descaminho e ao desconhecido. Olhando para trás, lembrando-me dos rascunhos feitos em busca de um problema que justificasse a pesquisa, dos primeiros esboços de sumário e das primeiras versões dos capítulos e considerando agora a produção que aqui apresento, posso dizer que já não sou mais a mesma supervisora escolar e a mesma pesquisadora. Não sei se sou melhor ou pior, se me tornei menos exigente ou mais preocupada. Talvez a única certeza que fica é a vontade de continuar questionando.

Talvez, é justamente por essa vontade de continuar questionando que não reservo para este último capítulo uma grande solução para os efeitos produzidos pela supervisão escolar na Contemporaneidade. Fico me perguntando o sentido de apresentar nesta pesquisa determinada

conclusão se a vida escolar na qual a supervisão acontece está imersa numa rede de alta complexidade e que por isso dificilmente se encaixaria em alguma situação tal qual a descrita nesta pesquisa. Ball me ajuda a pensar que é menos audacioso provocar a quem interessar possa, para que também estes consigam elaborar suas próprias ideias a partir daquelas que trago nesta pesquisa, do que simplesmente dizer o modo como a supervisão escolar deveria ser ou o que ela deveria fazer.

Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido. O que estou tentando fazer através do meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, ideias, abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. (BALL, 2009, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309).

Nesse sentido, a partir da questão que norteou esta pesquisa, trago alguns elementos para mim mesma e para os demais interessados avançarem, desconstruírem, concordarem, discordarem, enfim, seguirem pensando sobre a supervisão escolar. Ao me perguntar sobre a configuração da supervisão escolar neste tempo de políticas neoliberais em que estamos imersos, o *corpus* empírico da pesquisa mostrou-me que esse modo de organizar a vida das pessoas está ligado aos valores da economia que antes se concentravam neste campo e que, na Contemporaneidade, migraram para os demais domínios da vida social. Essa migração está provocando mudanças substanciais, das quais destaquei, ao longo do trabalho, as que se referiram às pessoas, ao modo como estas estão sendo objetivadas dentro de uma cultura marcada fortemente pelo viés empresarial. Esses achados foram justificados através do apelo à formação de profissionais autônomos, reflexivos e competentes, para os quais, com a ajuda de alguns autores, relacionei-os a um tipo específico de empreendedores: empreendedores de si ou unidades-empresas ou Eu S/A. Percebi que a supervisão escolar aparece nesse *millieu* como uma peça-chave dessa cultura empresarial, pois atua na Contemporaneidade de forma a gerenciar as ações dos sujeitos e as práticas destes através da formação continuada que convoca as profissionais da escola a tomarem para si o formato empresa: todas, inclusive a supervisora, aprendem que precisam investir sempre em si mesmas, a responsabilizar-se por suas ações, a estarem atentas à produção do seu trabalho mostrando bons resultados, enfim, introjetando a lógica da concorrência como uma forma de vida enquanto uma atitude de profissional da educação.

Esse empresariamento de si levou-me a perceber o quanto a supervisão escolar de hoje volta seus esforços para o aumento e a manutenção da produtividade do seu próprio trabalho e

das docentes. Através da formação continuada, as profissionais são incitadas a responderem rapidamente ao que lhes é proposto e a manterem-se num nível constante de produção competente. Dentre outras características que destaquei no capítulo 6, esta me chamou mais atenção pela recorrência com que apareceu dentre os dados da pesquisa, e esta busca pela produtividade do trabalho escolar associou-se com a cultura da performatividade. Sendo esta uma tecnologia criada para obter resultados, eficiência, desempenho e produtividade, aliei a todas essas características, destacando principalmente a da produção competente, a ideia de uma supervisão escolar que na Contemporaneidade se organiza e atua a partir de uma matriz performática. Essa matriz regula tanto a supervisora escolar como as professoras, fixando nestas a autonomia, entendida aqui como a busca permanente pela produtividade. Nesta matriz, a produtividade não é algo que se possa problematizar, mas uma conduta assumida e que precisa ganhar vida no trabalho escolar.

Tive então a curiosidade de detalhar esta matriz performática, para melhor entendê-la. Assim, analisei as três estratégias de formação do programa Formar em Rede, que me levaram a perceber que a formação continuada que a supervisão escolar é levada a fazer convoca cada sujeito a aprender por si mesmo a resolver as situações que lhe aparecem e, por consequência, a aumentar a produtividade do trabalho de todas as profissionais da escola – como já fora mencionado anteriormente, unidades-empresas, Eu S/A. A supervisão escolar, produzindo e se produzindo nesta matriz performática, acaba por gerar uma imensa economia de trabalho, uma economia do poder, como nos diz Foucault (1990a), uma vez que forma as profissionais para que cada uma seja autônoma, responsabilizando-se pelos investimentos que fazem sobre si mesmas e exigindo produtividade no trabalho que desempenham. Assim, resta à supervisão escolar gerenciar essas profissionais e as suas práticas, pois, uma vez autônomas, elas não precisam da presença direta da supervisora para encaminhar suas ações. A essa constatação nomeei de *supervisão gerente*.

Mas toda essa matriz performática não é suficiente para evitar que algumas rachaduras, alguns pontos de escape, pudessem ser identificados em meio à rede que o programa de formação produz. Em meio às várias condutas que regulam a supervisão gerente, tentei mostrar que há algumas (poucas) contracondutas que essa mesma supervisão mostra em seu trabalho, fazendo-me compreender que, no caso desta pesquisa, não há sujeitos tão somente obedientes, passivos. A busca exigente pela produtividade tanto da supervisora como das professoras não é capaz de impedir que a resistência apareça. Como mostrei, ela não tem força suficiente para provocar uma revolta de conduta, mas ao mesmo tempo mostra, ainda

que timidamente, que a supervisão gerente também se mostra ativa nesse processo de objetivação.

Ao final destas considerações, penso ter encontrado algumas respostas para o problema que esta pesquisa produziu. Se pudesse desenhar meus achados como que formando um grande esquema, colocaria como figura de fundo o neoliberalismo e logo acima uma outra figura que representasse a cultura empresarial, quase que sobrepondo a primeira, para mostrar que, na Contemporaneidade, é essa lógica que opera na organização e na regulação da vida. Sobre essas duas figuras abriria uma terceira, a da supervisão escolar, para representar que esta área da educação responde ao chamado do neoliberalismo e por sua vez da cultura empresarial. Nessa figura, além da expressão ‘supervisão escolar’, escreveria ‘autonomia profissional’ e, a partir daí, usaria algumas flechas para mostrar o que pude pensar, tendo como base essa expressão. Para a primeira flecha, acrescentaria o termo ‘empresariamento de si’, e para a segunda, partindo desta última, colocaria a expressão ‘matriz performática’, para dar a entender que a autonomia foi entendida como um investimento que supervisoras e professoras precisam fazer sobre si mesmas, através de uma formação continuada que as leva a serem responsáveis por seus atos, a buscarem respostas para suas dúvidas, a adquirirem conhecimentos, a exporem resultados, a mostrarem a produtividade e a fazerem tudo isso pela via da concorrência consigo mesmas e com as colegas. Depois da expressão ‘matriz performática’, puxaria outra flecha, e nesta colocaria a expressão ‘supervisão gerente’, evidenciando que meus achados quanto à matriz performática da supervisão escolar levaram-me a pensar que as práticas desta vão ao encontro da autorregulação docente, a qual deixa para a supervisora a função de gerenciar as profissionais e as práticas que estas desempenham. Para finalizar, embaixo desta primeira grande figura, a do neoliberalismo, que, por sua vez comporta as demais figuras e flechas que expus, colocaria um colchete do mesmo tamanho da primeira figura e escreveria no centro deste a palavra ‘contraconduta’, mostrando que, mesmo diante de todo esse quadro de conduta, regulação, força e poder, o neoliberalismo não escapa a pequenas rachaduras que eventualmente são visibilizadas no decorrer do processo de fabricação em que a supervisão escolar está enredada.

Ao ‘esquematizar’ os achados desta pesquisa, pensando a supervisão escolar produzida na e pela lógica neoliberal, em momento algum quis colocar esse sistema na berlinda, sendo alvo de denúncia ou mesmo de celebração. Ao lembrar ao/à leitor/a dessa grade de inteligibilidade em que pautei meu olhar sobre o tema desta pesquisa, sempre o fiz com a intenção de mostrar o que o neoliberalismo produz em termos de efeitos para a supervisão escolar.

Outro cuidado que, confesso, tive que manter muito próximo a mim, foi o perigo e a potência de trabalhar com o tema da supervisão escolar e atuar como supervisora numa escola de Educação Infantil, que também fez parte do programa Formar em Rede. Atuar e pesquisar essa área exigiu de mim um permanente afastamento entre essas duas ações. Na escola, deixei-me atravessar pelas questões que logo em seguida trazia para as análises, agora na função de pesquisadora. Foi preciso muita disciplina para separar as funções, ora dando prosseguimento ao trabalho na escola, ora deixando-me afastar deste trabalho para manter a curiosidade e a atitude de suspeita que uma pesquisadora deve manter diante de seu objeto de pesquisa. Comprometi-me desde o início a quebrar o caráter de naturalidade, de aparente tranquilidade da supervisão escolar e tentei manter esse compromisso até o fim, desconfiando permanentemente dessa área da educação.

Outro perigo que enfrentei foi a própria análise do programa Formar em Rede. Depois de organizar os dados em algumas categorias analíticas, percebi que havia diante de mim muitas possibilidades de analisar o respectivo programa. Percebi que, para as pesquisadoras que têm como foco a formação continuada, o Formar em Rede é um ‘prato cheio’ para a produção de várias pesquisas sob diferentes perspectivas teóricas. Diante dessa riqueza de possibilidades, mais uma vez precisei manter a disciplina para considerar esse programa como o meio através do qual eu usaria para analisar a supervisão escolar, foco principal de minha pesquisa.

Pois bem. Para resumir aos/às leitores/as o conteúdo desta pesquisa, finalizo-a afirmando que a supervisão escolar neste tempo de políticas neoliberais se configura como uma função que atua no espaço escolar, não tanto pelo viés da fiscalização e pela emancipação dos sujeitos, mas com uma ênfase muito maior sobre uma supervisão que é produzida, se organiza e atua a partir de uma matriz performática, que sob a palavra-chave ‘autonomia’ produz profissionais da educação que aqui são entendidos como empresários de si. Estes, estando atentos à produtividade que devem mostrar e manter sobre seu trabalho, mostram que a supervisão escolar de hoje conforma um tipo muito peculiar, pois não precisa mais orientar, acompanhar e organizar ações diretas, principalmente em relação às docentes. Essa matriz performática que a supervisão escolar produz e pela qual é produzida convoca docentes e equipe diretiva a responsabilizarem-se por suas ações e a mostrarem serviço, reservando à supervisão a função de gerenciamento desses sujeitos e das suas práticas. Assim, diria que a supervisão escolar na Contemporaneidade, ligada à cultura empresarial, responde produtivamente a este chamado, configurando-se como uma supervisão que adere ao formato

empresa, portanto, uma supervisão gerente. Em outras palavras, uma *supervisão S/A*, que produz uma supervisora gerente.

Até o momento, é esta a minha contribuição para tal área da educação, na qual poucos demonstram interesse em pesquisar e sobre a qual há pouco material atualizado. Registro aqui meu desejo de continuar questionando a supervisão escolar/gerente, de convidar mais pessoas para fazerem o mesmo e de compartilhar minha produção aos que, como eu, são apaixonados pela área.

Ao mesmo tempo, levo comigo o entendimento de que, mesmo diante de argumentos elaborados com cuidado, nada resiste à crítica, nada é imortal. Advogo pela quebra constante da naturalidade e pelo verbo ‘desconfiar’. Para mim, essa é a beleza do olhar, da ‘super visão’, da curiosidade, da pesquisa. Pensar sobre o que acontece em nossas vidas, em nossas ações profissionais, problematizar essas situações e sacudir o que se mostra quieto demais. Contento-me se os achados desta pesquisa durarem até o instante em que forem colocados à prova, o tempo em que uma super visão, uma mínima visão ou somente um simples olhar possa dar continuidade às questões que aqui produzi.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. *Pesquisa e análise documental*. s. d. 3p. Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/01.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2012.
- ACÚRCIO, Marina R. B.; ANDRADE, Rosamaria C. de (Org.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed, 2005. 248p.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 167-181.
- ALVES, Luzia de Lourdes Caseiro. *A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes*. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2007.
- ALVES, Nilda. *Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 103p.
- ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. *A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores*. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2000. 255p.
- ARAÚJO, Mônica Andreatta de Fleury. *De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2006.
- AZEVEDO, Aline Cleide Batista de. *A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- _____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. *Neoliberal Education, Neoliberal Research and Truth-Telling*. Palestra. Tradução por Danilo Gandin. Transcrição por Morgana Domênica Hattge. Evento: As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises em reflexões. Campinas, Unicamp, 4/10/2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

_____. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199p.

BERGOLD, Adriana. *Supervisão escolar e estratégias de ação colocadas em funcionamento: discursos produzidos na contemporaneidade*. 2007. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2007.

_____; KNÖPKER, Mônica. A função do supervisor escolar na contemporaneidade: um jogo de interesses. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2012, Gravataí. *Anais...* Gravataí: Ulbra, 2012.

_____; FABRIS, Elí Henn. Escola S/A e a posição de gerenciamento da supervisão escolar. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2013, Canoas. *Anais...* Canoas: PPGedu Ulbra e UFRGS, 2013. 1 CD.

_____. Supervisão escolar, gerenciamento e performatividade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2013, Gramado. *Anais...* Gramado: PPGedu Unisinos, 2013. 1 CD.

BRASIL. *Decreto nº. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. *Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 26 nov. 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação, 2000*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. *Lei Nº. 11.301, de 10 de maio de 2006*. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2006/11301.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

_____. *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. *Lei Nº. 12.014*, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818557/lei-12014-09>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRISTOT, Vilmar Menegon. *Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio/técnico-profissionalizante voltado a melhoria da qualidade na indústria de conformação cerâmica*. 2012. 74 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAMINI, Lucia. *A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 71-96.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (Org.). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Peirópolis, 2006. 205p.

CASSALATE, Marisa Salina. *A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 275p.

_____. Uma agenda para novos pesquisadores. In: _____ (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIREVISTA*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/index.php?e=1&s=30&a=63>>. Acesso em: 24 dez. 2012.

CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

DALBOSCO, Claudio Amir. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 127p.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

DANIEL, Mirian Queiroz de Souza. *A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho*. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia Empreendedora. *Revista Negócios*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abr./jun. 2004.

ESCOSTEGUY, Silvana Maria Ramos. *O processo de escolha de dirigentes escolares e seus reflexos na gestão municipal da educação em Novo Hamburgo/RS*. 175 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. Tudo virou mercadoria: e a educação? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2007, Torres. *Anais...* Torres: Ulbra, 2007.

FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: _____ (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 260p.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 81-102.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a. 295p.

_____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990b. 59p.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. São Paulo: Graal, 2006a. 176p.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. 232p.

FOUCAULT, Michel. “Gerir os ilegalismos”. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006c. p. 42-52.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. 326p.

_____. *Vigiar e punir: história das prisões*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. 288p.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 572p.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. 474p.

_____. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VI*. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.354-358.

_____. *A ordem do discurso*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011a. 79p.

_____. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011b. 186p.

_____. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 239p.

_____. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 283-295.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148p.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. 238p.

_____. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-187, maio/ago. 2009b.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

GONÇALVES, Elaine Cristina Martins. *Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública: contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica*. 2010. 104 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2010.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 55p.

HATTGE, Morgana Domênica. *Escola Campeã: estratégias de governo e auto-regulação*. 116 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986p.

INSTITUTO AVISA LÁ. *Programa Formar em Rede*. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2013. Disponível em: <<http://www.avisala.org.br/programa-formar-em-rede.html>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002. 107p.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LIGEIRO, Mercy Rodrigues. *A gestão democrática sob a ótica do dirigente escolar*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). *Portal do governo do Estado de São Paulo*. 2009. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

LOPES, Tania Maria Rodrigues. *Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do Progestão na formação docente*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero. A escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). *Reestruturação curricular*. Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. 234p.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 120p. (Cadernos de Gestão, v. 1).

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 136p. (Cadernos de Gestão, v. 2).

_____. *A gestão participativa na escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 128p. (Cadernos de Gestão, v. 3).

_____. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 165p. (Cadernos de Gestão, v. 4).

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 131p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. *O mercado da educação e a escola católica: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil*. 1025 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

MANTAY, Carla. *Equipes diretivas do município de Esteio: gestão democrática e qualidade da educação*. 89 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2009.

MEDEIROS, Mirna de Lima. *Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo*. 235 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida a ação repensada*. Porto Alegre: AGE, 2002. 167p.

_____. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary; SILVA JR., Celestino Alves da. (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 9-35.

MELO, Lucia de Fatima. *Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola*. 2010. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente*. São Paulo: Paulus, 2012. 283p.

MOLLMANN, Ibanor. *Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande Sul*. 144f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

MORAIS, Normanda Araújo de; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Rede de apoio, eventos estressores e mau ajustamento na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 11, n. 3, p. 779-791, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Portugal: Porto, 2002. 223p. 2v.

- OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 119p.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 232p.
- OLIVEIRA, Valdelice de. *O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola*. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.
- PAIVA, Edil V, de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 2008. p. 37-58.
- PALLIARES, Neli Regina. *Sou CP na educação infantil, e agora?: um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2005.
- PERINA, Sandra Helena. *O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação docente*. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.
- PEREIRA, Aline Gabriele. *Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância*. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.
- PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho. *Supervisão colaborativa: as relações/ações supervisoras no contexto de uma política de educação continuada*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.
- PEREIRA, Rodnei. *A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores*. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 211-224.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 183p.

PREEDY, Margaret et al. *Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 310p.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002.

RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. 102p.

ROCHA, Paula Rejane Lisbos da.; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Governamentalidade e o Projeto Educar/PE: neoliberalismo e capital humano em discussão. *Debates em Educação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 19-37, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/558>>. Acesso em: 1º out. 2012.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (Org.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 29-36.

ROOS, Cristiane. *O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal*. 99 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

ROSA, José Paulo da. *Gestão escolar: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia*. 276 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011. 308p.

SALVETTI, Thales André Silveira. *A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE*. 98 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

SANTOS, Almir Paulo dos. *Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala*. 260 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *A gestão educacional do MST e a burocracia de estado*. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SANTOS, Douglas Leal dos. *A influência da gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre*. 93 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. 171 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

SANTOS, Kildo Adevaír dos. *Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

SANTOS, Macae Maria Evaristo dos. *Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

SANTOS, Silvia Cristina Pantano dos. *A coordenação pedagógica no ensino médio: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios?* 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991. 112p.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006. 189p.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann et al. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002. 326p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p.

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-29.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1996a.

_____. Currículo e conflitos. In: MORAES, Vera Regina Pires. *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1996b. p. 23-29.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 191p.

_____. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-34.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-92.

_____; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*. v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista de Ciências da Educação*, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=141>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Dicas. *Revista Aulas*. Dossiê Estéticas da Existência. 2010. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/30247523/Revista-Aulas-Dossie-06-Foucault-e-as-Esteticas-Da-Exist-en-CIA>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

_____. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: COLÓQUIO LATINOAMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 2., 2013, Bogotá. *Anais...* Bogotá, Universidade Nacional da Colômbia. p. 1-14.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 285p.

VIEIRA, Marimar da Silva Barros. *O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas*. 2010. 265 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 220p.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. *Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís-MA*. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2008.

WALDMANN, Ivanete Menegon. *O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar*. 2006. 101 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.