

ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS

**SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FLORIANÓPOLIS: ASCENSÃO, DECLÍNIO E
RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA FUNÇÃO (1987-2010)**

Trabalho apresentado ao Curso de Doutorado em Educação da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Investigação: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ione Ribeiro Valle

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Barcelos, Ana Regina Ferreira de

Supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis : ascensão, declínio e ressignificação de uma função / Ana Regina Ferreira de Barcelos ; orientadora, Ione Ribeiro Valle - Florianópolis, SC, 2014.

321 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Supervisão escolar. 3. Inspeção escolar. 4. Especialistas em assuntos educacionais. 5. Prática pedagógica. I. Valle, Ione Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS:
ASCENSÃO, DECLÍNIO E RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA FUNÇÃO (1987-2010)"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/07/2014

- Dra. Ione Ribeiro Valle (UFSC-Orientadora)
- Dra. Cássia Ferri (UNIVALI/SC-Examinadora)
- Dr. Celso João Carminati (UDESC/SC-Examinador)
- Dra. Leda Scheibe (UFSC-Examinadora)
- Dra. Ana Maria Borges de Sousa (UFSC-Examinadora)
- Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC-Suplente)
- Dr. Jeferson Silveira Dantas (UFSC-Suplente)

ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2014

Prof. Luciane Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Dedico esta pesquisa:

a meu pai Manoel Vitor Ferreira (*in memoriam*), homem íntegro e amável, que ensinou os caminhos dos princípios;

a meu filho Bruno Luiz de Barcelos (*in memoriam*), que tinha tanta pressa para viver e com quem aprendi que a vida é o hoje;

a meu filho Diogo Luiz de Barcelos, um homem generoso e sensato, com quem aprendo a ser uma pessoa melhor;

a meu companheiro Luiz Carlos de Barcelos, homem determinado, parceiro de uma vida inteira;

a meus irmãos Adilson e André, pelo carinho e afeto que nos aproxima;

a Dalcema, minha carinhosa e grande mãe, que me ensinou a ser a mulher que sou.

AGRADECIMENTOS

Uma pausa para os agradecimentos...

Inicialmente, quero destacar que, embora a sistematização desta pesquisa tenha demandado um esforço individual demarcado pelo tempo de Khronos, ela é resultado de uma construção coletiva, que contou com muitas participações, que surgiram no tempo de Kairós, ou seja, na experiência do momento oportuno. Por isso são muitos os agradecimentos a pessoas e a instituições.

À competente professora Ione Ribeiro Valle, por orientar este trabalho com dedicação, compreensão e tranquilidade e pelo apoio e confiança que me dedicou quando por ela fui escolhida como sua orientanda em 2010.

Às professoras Leda Sheibe, Cassia Ferri, Vera Lucia Gaspar da Silva e ao professor Celso João Carminatti, que participaram das bancas de qualificação e que compuseram também a banca de defesa, que contou ainda com a participação da professora Ana Maria Borges e do professor Jéferson Silveira Dantas, sou grata a todos e todas pela atenção dispensada à leitura do texto e pelas muitas contribuições ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelos ensinamentos.

Ao Secretário Municipal de Educação de Florianópolis, professor Rodolfo Pinto da Luz, por investir numa política de incentivo à pesquisa que possibilitou a concessão de licença de três anos das minhas atividades profissionais.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina (Fumdes), que, pela concessão de bolsa desde 2012, permitiram a realização desta pesquisa com a qualidade requerida para este nível de formação.

Aos especialistas em assuntos educacionais e, em especial ao grupo de supervisores da educação infantil da RME, que não apenas se dispuseram a ser fontes de informação como me indicaram outras, sou grata pelo carinho e generosidade com que me acolheram e pelo muito que me ensinaram.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), pelo apoio e por compartilhar seus conhecimentos da História e Sociologia da Educação.

Aos profissionais da Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo, que disponibilizaram um rico acervo para pesquisa.

Aos profissionais da PMF, em especial aos da Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Administração e Previdência, que, pela disponibilização de valiosos dados, permitiram ampliar a reflexão sobre o tema.

A Sônia Fernandes, Cristina Losso e Janete Silva da Diretoria de Educação Infantil, que compreenderam e me apoiaram neste processo final de conclusão de tese, assim como a minhas parceiras de trabalho da Geap e da Geac, com as quais compartilho amizade, compromisso, solidariedade e seriedade diante dos desafios com que nos deparamos.

Às amigas de turma do doutorado, pelas trocas e reflexões sobre educação, em especial à Filomena Silva, à Marilândes Mello, à Josiana Piccolli, à Juliete Schneider e à Raquel Abreu, por termos estado mais próximas nestes momentos finais, compartilhando nossos saberes, dúvidas, temores e conquistas.

À leitura atenta e sugestiva das queridas amigas Marlise Oestreich e Patrícia Sá Brant, que deram suporte nesta reta final; ao Tiago Ribeiro, por suas muitas reflexões sobre Bourdieu.

Aos amigos de asfalto, do moto-grupo Rota da Liberdade, que compreenderam minhas ausências.

À Paula, minha grande e generosa prima e amiga, que, ao longo dos anos, tem dado suporte, cuidando carinhosamente de todos aqui em casa.

À minha grande e carinhosa amiga Julia Siqueira, que me convenceu que eu deveria vir para o doutorado.

Às tantas outras inúmeras e queridas amigas de longa data, que entenderam a minha ausência e mantiveram seu carinho e apoio: Ana Lúcia Machado, Ana Lúcia Maister, Angela Coutinho, Adriana Broering, Camila Oliveira, Dione Raizer, Edna Aparecida Soares, Eliane Oliveira Menezes, Mariza Aparecida Meksenas, Maria Aparecida Turner, Marisa Spanholla, Magda da Silva, Silvana Sato, e muitas outras.

Aos membros da grande família Barcelos, que, carinhosamente, sempre me acolheram.

A minha mãe, e a meus irmãos, bem como às cunhadas e aos sobrinhos, que com a perda do nosso querido pai, tiveram, por vezes, de também suportar as minhas ausências nesta fase tão difícil de nossas vidas. Obrigada pela compreensão.

Por fim, a meu amado filho, Diogo Luiz de Barcelos, e a meu grande companheiro, Luiz Carlos de Barcelos, paixões da minha vida, que carinhosamente me apoiaram nesta caminhada.

Meu muito obrigada!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

Saramago

RESUMO

A supervisão escolar é o objeto de estudo desta pesquisa. Pretendemos, com a proposta, analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e verificar se esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação. O recorte temporal abrange o período 1987-2010. Demarcamos como início o ano em que foi realizado o primeiro concurso público de ingresso para ocupação do cargo e finalizamos no ano de inserção da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Explicitamos, na pesquisa, como se estruturaram os serviços dos especialistas em assuntos educacionais, com ênfase na supervisão escolar da referida rede; abordamos o processo de delineamento das funções, as propostas de formação continuada que subsidiaram a estruturação do trabalho, bem como as práticas pedagógicas adotadas na supervisão escolar ao longo do período demarcado. Como escolha metodológica, optamos pelo estudo de caso. Adotamos como fonte de pesquisa os questionários destinados aos supervisores escolares que compunham o quadro de profissionais dessa rede de ensino em 2010. Exploramos ainda as entrevistas realizadas com alguns profissionais que participaram do processo de criação do serviço de supervisão na década de 1980. Recorremos também à legislação pertinente, aos documentos orientadores relativos à supervisão escolar produzidos na esfera federal e municipal, bem como a artigos, dissertações e teses que abordam a temática. O estudo ancorou-se na Sociologia e na História da Educação, tendo como interlocutores importantes Claude Dubar (2005, 2009), que trata da questão da socialização; Pierre Bourdieu (2009, 2005, 2007, 1990), com suas reflexões sobre campo; Antônio Nóvoa (1995b, 1995a), que discute a história da profissionalização docente; Roger Chartier (1991, 2012), que elucida a ideia de representação, bem como Ferreira (2001, 2007, 2010), que investiga a supervisão escolar. As conclusões indicam que o campo da supervisão escolar é perpassado por inúmeras tensões e disputas. Constatamos ainda que a supervisão escolar em Florianópolis realizou um esforço para se diferenciar da sua antecessora, a inspeção escolar. Os dados nos levam a inferir que a inspeção escolar, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica são modulações do trabalho pedagógico que se pautam em diferentes projetos educacionais, que, ao longo dos anos, surgem em resposta a demandas políticas, econômicas e históricas do mundo social.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Inspeção escolar. Especialistas em assuntos educacionais. Prática pedagógica.

RÉSUMÉ

La supervision de l'école est l'objet d'étude de cette recherche. Nous nous sommes proposés d'analyser le processus de déploiement du service de supervision de l'école sur le Réseau d'Enseignement Public Municipal de Florianópolis et en observer des moments de montée et de déclin parfois traversés et d'une nouvelle définition qu'il ait adoptée. Le coupe temporelle couvre la période 1987-2010. Nous avons délimité comme début l'année dans laquelle il a eu lieu le premier concours public à l'occupation de poste, et nous l'avons conclu avec l'année de notre insertion dans le programme d'études supérieures en éducation de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Nous dévoilons, dans la recherche, comme se sont structurés les services de spécialistes en matière d'éducation, en mettant l'accent sur le contrôle de l'école de ce réseau; nous débattons les processus de délimitation des fonctions, de propositions sur la formation à continuité qui ont subventionné la structuration de ce travail, ainsi que de pratiques pédagogiques utilisées pour la supervision scolaire tout au long de la période délimitée. Pour méthode, on a choisi l'étude de cas. Nous avons adopté comme source de questionnaires de recherche pour les directeurs d'école qui composaient l'équipe de professionnels du réseau de l'éducation en 2010. Nous utilisons la législation pertinente, les documents directeurs relatifs à la supervision scolaire produite dans la sphère fédérale et municipale, ainsi que des articles, mémoires et thèses qui traitent du sujet. L'étude s'est ancré dans la sociologie et l'histoire de l'éducation, ayant comme des interlocuteurs importants Claude Dubar (2005, 2009), qui traite de la question de la socialisation; Pierre Bourdieu (2009, 2007, 2005, 1990), avec ses réflexions sur le champ; Antonio Nóvoa (1995 a et 1995b), qui traite de l'histoire de la professionnalisation de l'enseignant; Roger Chartier (1991, 2012), qui clarifie la notion de représentation, ainsi que Ferreira (2001, 2007, 2010), qui étudie la supervision scolaire. Les résultats indiquent que le champ d'application du présent article est signalé par de nombreuses tensions et conflits. Nous notons que la supervision de l'école à Florianópolis a été tenue pour tenter de se différencier de l'inspection de l'école, à remplacer. Les données nous amènent à déduire que l'inspection scolaire, la supervision scolaire et la coordination pédagogique sont des travaux pédagogiques, des modulations propres à des différents projets éducatifs, qui, au cours des années, se posent en réponse à la politique, à des exigences économiques et historiques du monde social.

Mots-clés: Surveillance scolaire. Inspection scolaire. Spécialistes en affaires pédagogiques. Pratique pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos da vida profissional	232
Figura 2 - Triangulação dos processos formativos.....	250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Editais de Concurso Público para Ingresso ao Cargo de supervisão escolar e o percentual de profissionais efetivados	226
Gráfico 2 - Estados e cidades de origem dos supervisores escolares ..	229
Gráfico 3 - Formação em Pedagogia – Supervisão Escolar – Universidade Públicas e Privadas.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do atendimento / 2011	44
Quadro 2 - Evolução da contratação dos especialistas em educação – SME/Florianópolis - 1997-2008.....	48
Quadro 3 - Trabalhos selecionados para estudos no Banco de Dados da Capes 1987-2010.....	63
Quadro 4 - Distribuição da produção das pesquisas sobre supervisão escolar por período	64
Quadro 5 - Pesquisas sobre supervisão escolar nas diferentes regiões do País	65
Quadro 6 - Pesquisas sobre supervisão escolar nos sistemas de ensino público e privado.....	68
Quadro 7 - Referências mais citadas nos resumos sobre supervisão.....	70
Quadro 8 - Itinerário metodológico.....	71
Quadro 9 - Termo de visitas da Escola Antônio Paschoal Apostolo Município de Florianópolis (1948-1972)	98
Quadro 10 - Expansão do número de Especialistas em Educação- 1985- 1988	139
Quadro 11 - Síntese do número de atendimento e de unidades educativas da rede municipal de ensino - Período 1989-1992.....	148
Quadro 12 - Expansão do número de Especialistas em Educação - 1989- 1992	150
Quadro 13 - Síntese do atendimento da rede Municipal de Ensino Período- 1993-1996.	155
Quadro 14 - Comparativo das funções específicas dos Especialistas em Assuntos Educacionais	167
Quadro 15 - Síntese do atendimento da rede Municipal de Ensino Período- 1997-2000.	171
Quadro 16 - Número de Especialistas efetivados no período 1997-2004	177
Quadro 17 - Comparativo das funções atribuídas aos supervisores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.....	184
Quadro 18 - Contratação dos Especialistas em Assuntos Educacionais 2005/2008	192
Quadro 19 - Número de especialistas em assuntos educacionais no período correspondente a 1987-2010.....	204
Quadro 20 - Critério de contratação dos especialistas em assuntos educacionais.....	205
Quadro 21 - Situações que promovem o afastamento temporário dos especialistas em assuntos educacionais das funções.....	208

Quadro 22 - Supervisores escolares na educação básica da RME	223
Quadro 23 - Tempo de carreira do supervisor escolar	231
Quadro 24 - Experiência na docência dos supervisores escolares nos diferentes níveis e modalidade de ensino	234
Quadro 25 - Funções dos supervisores escolares - 2000 e 2014.....	255

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOFE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMCAP	Companhia de Melhoramentos da Capital
DEI	Diretoria de Educação Infantil
DIOBE	Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEAC	Gerência de Atividades Complementares
GEAP	Gerência de Articulação Pedagógica
GEIFE	Gerência de Informações Educacionais
GPEFESC	Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MSR	Movimento Socialista Revolucionário
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos Pedagógicos da Pequena Infância
NUVIC	Núcleo de Vida e Cuidado
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista

PES	Planejamento Estratégico Situacional
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisa Nacional de amostragem por domicílio.
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
RME	Rede Municipal de Ensino
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
-------------------------	-----------

PRIMEIRA PARTE

DEMARCAÇÃO DO OBJETO E INDÍCIOS DE UMA HISTÓRIA	41
---	-----------

1 ESCULPINDO O OBJETO DE ESTUDO SUPERVISÃO ESCOLAR	43
1.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	43
1.1.1 O recorte temporal do estudo: 1987-2010	45
1.1.2 Esboço da problemática	47
1.1.2.1 Os números contam algo	47
1.1.2.2 A supervisão escolar entre as etapas da educação básica	49
1.1.2.3 Supervisão escolar na educação infantil: critérios de escolha .	51
1.1.2.4 Inspeção escolar e supervisão escolar: aproximações	52
1.2 A QUESTÃO DO ESTUDO	53
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	53
1.3.1 Objetivo geral	53
1.3.2 Objetivos específicos	54
1.4 CONCEITOS, AUTORES E CATEGORIAS QUE PERMEIAM O ESTUDO	54
1.5 A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO AO LONGO DE MAIS DE DUAS DÉCADAS: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA	59
1.5.1 As descobertas do caminho da pesquisa	61
1.5.2 Uma preciosidade: o banco de dissertações e teses da Capes.	62
1.5.3 Descritores de busca: supervisão escolar; supervisor escolar; supervisor de ensino	62
1.5.4 Produção sobre supervisão escolar no Portal Capes ao longo dos anos	63
1.5.5 A pesquisa sobre supervisão escolar nas diferentes regiões do País	64
1.5.6 A supervisão escolar nos sistemas de ensino público e privado	67
1.5.7 As referências mais citadas nos resumos sobre supervisão escolar	70
1.5.8 A metodologia adotada nos estudos	71

1.6	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	73
2	INSPEÇÃO E SUPERVISÃO NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO - dois modelos e um destino	79
2.1	CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO... COMPREENDENDO O CONTEXTO	79
2.2	INSPEÇÃO ESCOLAR: ALGUNS INDICATIVOS DA TRAJETÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL CATARINENSE	84
2.3	A INSPEÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UMA BREVE EXPERIÊNCIA	94

SEGUNDA PARTE

OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NAS DIFERENTES GESTÕES..... 111

3	A IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA RME - 1980-1992.....	113
3.1	BREVE HISTÓRICO DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	115
3.2	AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO ESCOLAR E DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: GESTÃO 1980-1983 ...	120
3.3	A IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR: GESTÃO 1986-1988	126
3.4	A INVISIBILIDADE DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS - GESTÃO 1989-1992	147
4	DEFINIÇÃO DAS FUNÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E INSERÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE EFETIVAÇÃO - (1993- 2004)	153
4.1	O PROCESSO COLETIVO DE ELABORAÇÃO DAS FUNÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: GESTÃO 1993 A 1996.....	154
4.2	A INSERÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GESTÃO 1997- 2004.....	169

5	A SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA GESTÃO E DOIS PROJETOS (2005-2010)	191
5.1	A EXPANSÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR NA RME DE FLORIANÓPOLIS	203
5.2	CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS PARA OS CARGOS DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	205
5.3	MOTIVAÇÕES DO AFASTAMENTO DO CARGO DE ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	207
5.4	AUSÊNCIA DE SUBSTITUIÇÃO DE ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	211
5.5	TÁTICAS DA ESCOLA: QUEM SUBSTITUI OS ESPECIALISTAS?	212
5.6	OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E SUAS REPRESENTAÇÕES	216

TERCEIRA PARTE

A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS..... 221

6	AMPLIAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	223
6.1	CONCURSO DE INGRESSO PARA SUPERVISÃO ESCOLAR: A AMPLIAÇÃO DOS SERVIÇOS	224
6.2	O QUE REVELAM OS QUESTIONÁRIOS SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR.....	227
6.2.1	Variável sexo no grupo de supervisores escolares.....	227
6.2.2	Variável faixa etária	228
6.2.3	Origem territorial dos supervisores	229
6.2.4	Variável tempo de carreira	230
6.2.5	Experiência profissional na docência	233
6.2.6	Estratégias de circulação no campo	234
7	SUPERVISÃO ESCOLAR: PROCESSOS FORMATIVOS, FUNÇÕES E PRÁTICAS	237
7.1	FORMAÇÃO INICIAL DOS SUPERVISORES ESCOLARES	237
7.1.1	A formação inicial dos supervisores escolares em quatro décadas.....	238

7.1.2	O fator: outras graduações	240
7.2	MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO PEDAGOGIA- HABILITAÇÃO SUPERVISÃO ESCOLAR	241
7.2.1	A lógica de integração: a influência dos modelos familiares e escolares.....	241
7.2.2	A lógica da profissionalização: estabilidade profissional, oportunidade de trabalho... ..	243
7.2.3	A lógica da transformação: agente de transformação social	245
7.2.4	Outras lógicas se entrecruzam: práticas e funções	246
7.3	A BUSCA POR FORMAÇÃO CONTINUADA	248
7.4	A AÇÃO SUPERVISORA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FUNÇÕES	250
7.4.1	Os processos formativos	250
7.4.2	Funções e atribuições da supervisão escolar	253
7.4.3	Desafios da prática pedagógica	260
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA NECESSÁRIA	265
	REFERÊNCIAS	273
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	293
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	305
	APÊNDICE C - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO BANCO DE DADOS CAPES	307

INTRODUÇÃO

Edward Hallet Carr (1995, p. 65), ao responder à pergunta o que é história, afirma “que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”. Embora não sejamos historiadora, sentimos-nos provocada por essa conversa entre estes dois tempos. Isto mobilizou nosso desejo de registrar a história da supervisão escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RME)¹. Temos o propósito de compreender o lugar por ela ocupado no processo de sua constituição. Para tanto, definimos como objetivo geral desta tese analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e verificar se esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação no período de 1987 a 2010. Esta perspectiva nos parece um caminho promissor para construir uma das versões possíveis da história da supervisão escolar na educação municipal florianopolitana.

Outro desafio residia na dúvida de ser capaz de estranhar objeto e cenário, tão próximos e aparentemente tão familiares (a supervisão, atividade profissional que nos compete e a RME, nosso contexto de atuação). Sabemos que há perspectivas que desaconselham a proximidade do investigador com o campo de investigação e seus sujeitos. Há quem defenda que a isenção do pesquisador e seu conveniente distanciamento do objeto de estudo seriam uma condição necessária à validação da pesquisa.

Entretanto, adotamos o posicionamento de Sarmento (2003), oposto ao desta perspectiva. Ele afirma ser uma “ilusão positivista do texto científico social como simples reflexo, passivo e neutral, de uma realidade objectiva e exterior que nele se inscreve pela ação asséptica do cientista” (2003, p. 165).

Embora saibamos que a proximidade e a familiaridade com o objeto podem, por diversas razões, ser consideradas como limitantes, também podem tornar-se úteis e proveitosas para efeito de pesquisa,

¹ Ao longo do texto, adotamos a sigla RME, comumente usada nos documentos oficiais, para designar a Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, composta por duas etapas. A primeira, educação infantil, que congrega as creches e núcleos de educação infantil (NEIs) e o ensino fundamental, com suas escolas de educação básica e desdobradas, além da modalidade de ensino educação de jovens e adultos.

pois, conhecer as possíveis fontes de consulta, o lugar de onde se fala, as angústias e os desafios reais que se apresentam no campo pode representar uma possibilidade estimuladora, que oferece materialidade à pesquisa. Os números visualizados em gráficos, que não passam de índices estatísticos, na vida real são constituídos por espaço e tempo; neles transparecem os desafios cotidianos a enfrentar no campo da atuação profissional, o que é motivador para o trabalho de pesquisa. No entanto, a ação do pesquisador não é uma atividade simples. Merriam (1988) a define como uma atividade esquizofrênica, por se estar dentro dela, mas como se estivesse fora do campo de observação, que:

é, desde logo, condicionada pela consciência de que a compreensão dos “mundos de vida” dos actores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações; ao mesmo tempo, o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se “naturalizam” as relações e acontecimentos (MERRIAM, 1988, p. 94).

A citação auxilia-nos a pensar em mais um desafio, o de ser capaz de estranhar o aparentemente familiar e fazer disso um objeto de pesquisa legítimo, que concilie interesses de ordem investigativo-acadêmica com interesses de ordem pessoal, profissional e coletiva, pois o real é relacional, e um objeto de pesquisa é constituído desta *dupla verdade*, objetiva e subjetiva, que representa a verdade completa do mundo social (BOURDIEU, 2009). Consideramos que a sociologia pode nos orientar por meio de recursos metodológicos importantes, como a objetivação participante, que explicita a realidade e suas diferentes facetas, permitindo ao investigador ficar em suspenso, estranhando a realidade, sendo capaz de perguntar-se sobre ela, o que constitui uma ação complexa.

Embora os desafios e a complexidade da tarefa de certa forma nos intimidassem, eles também nos estimularam a escolher o objeto. Dentre eles, destacamos os de ordem profissional: seja como professora primária e supervisora escolar nas unidades educativas da educação infantil e ensino fundamental da RME, seja como professora universitária² ou, ainda, como assessora pedagógica na Secretaria

² No período de 2000 a 2006, atuamos como professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Municipal de Florianópolis³. Estas experiências, que nos colocaram em contato direto com os dilemas enfrentados no cotidiano dos supervisores escolares⁴, vinculam-se a um sentimento de pertença que empresta à relação um envolvimento afetivo e efetivo. Ao tratar dos desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa, também envolvemos, em certa medida, nossa própria trajetória.

Em 2010, retornamos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como doutoranda, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Dentre as atividades desenvolvidas, participamos do projeto inscrito no CNPq, “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (2012-2015). A inserção nessa condição permitiu-nos estabelecer articulações entre o movimento de profissionalização ocorrido no estado de Santa Catarina, em especial com o papel da inspeção escolar no processo de implantação da instrução elementar laica, pública e gratuita. A incursão no Sistema Estadual de Ensino nos instigou a pensar como teria ocorrido o processo de consolidação da RME e, ainda, se o trabalho realizado pelo inspetor escolar no sistema estadual conservava similitudes e aproximações com o trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar no município.

Ao investigar preliminarmente a produção acadêmica disponível no portal do banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵ e na literatura da área (no capítulo I trataremos de forma detalhada deste investimento), constatamos que não havia uma pesquisa com o propósito de compreender a consolidação da RME de Florianópolis que tivesse como ponto de partida o processo de constituição de um grupo profissional, no caso, da supervisão escolar. Acrescentamos a isso as indicações de um estudo realizado sobre os coordenadores pedagógicos

³ No período de 2005 a 2009, coordenamos a formação dos supervisores da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação.

⁴ Embora cerca de 80% dos profissionais da supervisão escolar que atuam na Rede Pública Municipal de Florianópolis seja composto por mulheres, e seja legítimo referir-se a elas no gênero feminino, por uma questão de encaminhamento metodológico da pesquisa adotamos, no estudo, a expressão supervisor escolar no masculino.

⁵ A Capes dispõe de um importante banco de dados, com mais de 46 mil resumos de teses e dissertações defendidas no País, nos programas de pós-graduação de 1987 a 2012. Disponível no endereço eletrônico: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

na RME do município (WALTRICK, 2008), que apontava a necessidade de investigar o supervisor escolar na educação infantil. Percebemos, então, a originalidade deste tema, que procura conciliar interesse acadêmico com um desejo de ordem profissional, fator que certamente estimularia a vontade de melhor compreender as relações históricas e sociais que permeiam a atuação dos supervisores que se vinculam à história da profissão docente.

Não podemos ignorar que o processo de estatização do ensino, iniciado na Europa na segunda metade do século XVIII, paulatinamente transferiu da Igreja para o Estado o controle e a responsabilidade docente, constituindo um corpo de funcionários públicos treinados para a docência (NÓVOA, 1995a). A presença dos inspetores da instrução pública em terras catarinenses desde a década de 1830 e, posteriormente, dos supervisores escolares a partir da década de 1960, é exemplo do longo e refinado processo de institucionalização da profissão docente e de suas formas de regulação.

A preocupação com esta questão nos remete à História da Educação e às aproximações com a perspectiva da história cultural de Roger Chartier (1990, 1991), que enfatiza a materialidade das práticas e dos objetos culturais. Este autor define as representações como “[...] esquemas intelectuais, que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço, ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

As considerações tecidas no que tange às práticas culturais e às representações delas surgidas nos colocam em contato com uma história dinâmica, em que educação e homens compõem uma imbricada relação, que dá origem a práticas singulares, mas também plurais.

Avaliamos oportuno também eleger a Sociologia da Educação como uma base de reflexão fundamental, pois pode orientar a análise das questões referentes a constituição do grupo profissional dos supervisores escolares do município de Florianópolis, oferecendo elementos que levam à compreensão da dinâmica de funcionamento de um campo profissional.

Salientamos que neste processo de construção de um objeto de pesquisa, que se inscreve, sobretudo no campo da sociologia, torna-se imprescindível recuperar a produção científica do tema. É necessário “destacar os aspectos que mais merecem sua atenção; o sociólogo deve repertoriá-los, examiná-los minuciosamente, visando clarear o caminho a perseguir e facilitar o alcance de seus objetivos” (VALLE, 2005, p. 216).

O concurso público realizado na RME em 1986, com ingresso dos profissionais em 1987, marca o recorte temporal do presente trabalho. Naquela oportunidade, foram aprovados 11 supervisores escolares, dos quais seis se efetivaram na Secretaria Municipal e escolas básicas municipais de ensino fundamental. Nessa década, além do concurso, outras mudanças e conquistas importantes ocorreram na Educação Municipal de Florianópolis, dentre elas destacamos:

- a aprovação do Estatuto do Magistério Público, Lei nº 2.517/86 de 19 de dezembro de 1986;
- o 1º Encontro Pedagógico, com a participação de 584 professores do pré-escolar à 8ª série do 1º grau;
- a fundação em 14 de outubro de 1988, do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm);
- a aprovação da Lei nº 2.915/1988, do Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal;
- a aprovação da Lei nº 2.415/1987, de eleição de diretores nas escolas básicas municipais;
- a aprovação da Lei nº 2.622/1987 que instituiu os conselhos de escola.

As referidas conquistas conferiram à rede mais organicidade, como mostrarão as análises desenvolvidas ao longo do estudo. O recorte final - 2010 - vincula-se ao ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, ocasião em que se iniciaram o levantamento de dados e o processo de depuração do objeto.

Quanto à opção metodológica, o trabalho se caracteriza como estudo de caso, focando “a natureza singular do objeto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório” (SARMENTO, 2003, p. 137).

Adotamos, no estudo, diferentes fontes de consulta, sendo elas normativas, bibliográficas e testemunhais⁶. Realizamos análises

⁶ Adotamos a perspectiva defendida por Danièle Voldeman (2002, p. 256), para a qual “o testemunho é todo discurso que se anuncia como tal e se submete ao julgamento da história. É, portanto, o contrato firmado entre o historiador e a testemunha que dá ao discurso desta última o *status* de testemunho, o que implica igualmente a sua consciência de ter que depor e, para o primeiro, de ter que consignar e conservar tanto quanto utilizar”.

qualitativas e quantitativas dos dados levantados na pesquisa documental e nas fontes empíricas, produzidas pela aplicação de questionários e entrevistas⁷.

Além das fontes normatizadoras legitimadas pelo sistema estatal, também acessamos o acervo das pesquisas acadêmicas que abordam a temática, disponíveis para consulta (*on-line* e impressa), além da literatura específica da área, localizada nos acervos das bibliotecas da região - Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Biblioteca Escolar e Comunitária Central – (SME). A elas agregamos os testemunhos de homens e mulheres (em questionários e entrevistas) que na história recente ocuparam e ocupam a função de supervisores escolares no município, além de outros profissionais que representam este segmento e podem oferecer um prisma peculiar que ora se aproxima, ora se distancia das fontes oficiais, permitindo outros olhares sobre o objeto investigado. Com estes marcos balizadores (ou fontes de consultas), propusemo-nos elaborar uma leitura da história da RME e de uma categoria profissional específica, a dos supervisores escolares.

A escolha dos sujeitos da pesquisa está relacionada à pouca produção acadêmica encontrada na RME que tenha este profissional como protagonista do processo, diferentemente de alunos e professores, que predominam como sujeitos dos estudos examinados. Para tanto, selecionamos como amostragem 100 supervisores escolares⁸ que, na data de definição do objeto de investigação, constavam no quadro do magistério público do município de Florianópolis.

Partimos do pressuposto que esta função ocupa um lugar/meio que articula os diferentes agentes envolvidos (professor, aluno, direção, família, comunidade) na implantação de um projeto político-pedagógico (PPP), que tem como fim último a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem empreendido no interior das escolas. Nessa dimensão, o trabalho da supervisão escolar se concretiza na relação estabelecida com o coletivo que constitui a instituição educativa.

⁷ São sete as entrevistas (1 inspetora escolar, 2 orientadoras educacionais e 4 supervisoras), realizadas com especialistas em assuntos educacionais, que participaram do processo de implantação dos serviços de especialistas na RME e coordenaram os processos formativos destinados aos supervisores ao longo do período pesquisado.

⁸ Enviamos o questionário aos 99 supervisores efetivos e a uma supervisora aposentada em 2009, que não constava mais no quadro dos profissionais da Rede, perfazendo um total de 100 sujeitos e cem questionários enviados.

A intenção de investigar a supervisão escolar no contexto da rede, que é um microuniverso, não se desvincula das discussões mais abrangentes que ocorrem no campo educacional e na sociedade. Neste sentido, entendemos que o mundo social atinge níveis cada vez mais complexos que se refletem nas relações existentes na escola pública e impõem a seus agentes novas demandas e desafios:

O trabalho dos professores, os currículos, entre outros aspectos relativos à escolarização, o para quê educar escolarmente, se define hoje dentro de um projeto de construção de uma sociedade mais justa. O contexto atual é o da inclusão de *todos* no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais, e isto não estava posto na história anterior dos projetos educacionais de formação do Estado como Nação (GATTI, 2013, p. 1).

A argumentação aqui utilizada segue na mesma direção da de Dubet (2008), que indaga sobre o que seria uma escola justa. A busca por relações menos desiguais no seio da sociedade e da escola são questões que perpassam também os objetivos do presente estudo, pois pensar a escola e o lugar de seus agentes implica pensar possibilidades de melhorar a escola pública.

Nesta perspectiva, não podemos nos esquecer da existência de uma dívida histórica com as camadas da população economicamente menos favorecidas, no que tange a questões como acesso, permanência e conclusão da educação básica no tempo inicialmente previsto. A apregoada obrigatoriedade do ensino anunciada no século XIX não foi suficiente para fazer com que todos os que acessaram a escola se apropriassem do conhecimento para minimizar as injustiças presentes na sociedade e na escola. Ao contrário, ainda perduram situações que alimentam as desigualdades - de etnia, cor, sexo, religião, condição econômica, condição física e tantas outras, que se distanciam do propósito da justiça social, ainda que se tenham multiplicado as iniciativas para combatê-las.

Neste sentido, ao relembrar nossa condição de aluna de escola reunida da RME no interior do norte da ilha, na década de 1970, nos deparamos com a constatação de que muitos colegas ficaram pelo caminho. Do ponto de vista pessoal, foi na escola do município, e nas tantas outras, sempre públicas, por nós frequentadas, que encontramos a matéria-prima que não nos permitiu ficar indiferente às injustiças. Foi

nesta escola pública que ascendemos de aluna à condição de profissional da educação. Assim, nosso compromisso não pode ser outro senão o de buscar uma escola pública menos injusta e melhor para muitos. É este o sentimento que permeia o estudo ao investigar a história desta rede.

Ao nos deter na singularidade da RME, não podemos negligenciar o fato de ela ser um microcosmo do sistema educacional, vinculada a um imbricado regime de colaboração e subordinação ao Estado e à União, revelando relações bastante complexas. Ao pensar, inicialmente, do geral para o particular, temos a dimensão formativa, da qual surgem as prescrições normativas, as mudanças nos processos de formação inicial propostas pela Resolução CNE/CP 01/2006, a profusão de oferta de formação continuada, sobretudo em modos a distância, definidos pelas políticas públicas, que se intensificaram pós-LDB-9394/1996.

Outra dimensão que também nos interessa é a profissional: nela está presente a autonomia, ainda que relativa, da forma de contratação dos profissionais da educação. Temos a definição das funções estabelecidas pelos municípios e estados que delineiam formas de profissionalização, que se desdobram em propostas de carreira e formação continuada. As dimensões elencadas dizem respeito, de modo geral, ao conjunto dos profissionais da educação; entretanto, interessa à nossa pesquisa a repercussão destas dimensões junto ao supervisor escolar da RME, razão pela qual operamos numa perspectiva que vai do interior da escola às finalidades políticas da educação (do particular para o geral, ou vice-versa).

Aclarados alguns aspectos no que tange a condução da pesquisa, pensamos ser oportuno informar que as principais categorias de análise do estudo são a *formação, a função e a prática pedagógica* dos especialistas em assuntos educacionais, de modo geral, e da supervisão escolar, de modo particular.

Entendemos que a contribuição da pesquisa reside no registro da memória do processo de consolidação da RME de Florianópolis, pois desvela uma possível versão da história da rede e, sobretudo, a possibilidade de apreender como, sociologicamente, se constituiu o serviço de supervisão escolar, que se vincula ao grupo ocupacional dos especialistas em assuntos educacionais. Temos o propósito de dar visibilidade às dinâmicas de funcionamento de uma categoria profissional, a seus dilemas, conquistas e tensões.

Para efetivar este intento, apresentamos um esboço da estrutura da tese que organizamos em três partes, compostas por sete capítulos.

Na primeira, definimos o objeto de pesquisa e procuramos pelos vestígios da história da constituição da RME de Florianópolis. O primeiro capítulo informa sobre o modo como a tese foi produzida. Apresentamos dados sobre a RME. Explicitamos alguns elementos no que concerne ao processo de sua consolidação. Tratamos da problematização, com o propósito de vislumbrar algumas questões que orientem o estudo. Na continuidade, explicitamos objetivos, principais referências, conceitos balizadores que permearam as categorias de análise e as bases teóricas que a subsidiaram. Compartilhamos também o levantamento dos estudos desenvolvidos sobre o objeto de pesquisa, com destaque para as informações oriundas dos resumos de teses e dissertações do banco de dados do portal Capes; informamos sobre as fontes consultadas, além dos critérios para a seleção dos sujeitos e, por fim, o itinerário metodológico.

No II capítulo, abordamos a inspeção escolar como a primeira modalidade de trabalho pedagógico, cujo propósito era dar mais organicidade ao funcionamento das escolas de ensino elementar no estado catarinense. Paralelamente, essa prática também se instituiu nas escolas municipais de Florianópolis, remetendo-nos, assim, a investigar a relação entre estado e município; tecemos uma breve reflexão sobre a vinculação entre os dois sistemas de ensino. Finalizamos este capítulo com o processo de transição do serviço de inspeção escolar para o serviço de supervisão escolar e orientação educacional no município.

A segunda parte do estudo se compõe de três capítulos. Neles analisamos como o serviço dos especialistas em assuntos educacionais, de modo geral, e o de supervisão escolar, em particular, foram contemplados pelas diferentes gestões municipais nos documentos que conseguimos localizar produzidos no período correspondente a 1980 a 2010. Contamos, ainda, com os testemunhos de sete especialistas em assuntos educacionais, que participaram do processo de implantação e coordenação dos serviços de orientação e supervisão escolar. Emergiu destes testemunhos uma história pulsante, viva, permeada por muitas tensões e disputas que marcaram a trajetória destes profissionais.

O capítulo três aborda, inicialmente, um breve histórico da constituição dos especialistas em assuntos educacionais no Brasil. Para tanto, contemplamos aspectos de ordem legal, que registram a trajetória da formação inicial destinada a estes profissionais. Na sequência, analisamos as primeiras iniciativas para implantação do serviço de supervisão escolar e de orientação educacional no período de 1980 a 1983. Os primeiros especialistas da RME de Florianópolis foram professores que, à medida que concluíam o curso de Pedagogia, eram

convidados a atuar como orientadores e supervisores, não sem antes passar pelo concurso de mudança de área. Na gestão correspondente a 1986-1988, foram implantados os serviços de orientação e supervisão escolar, via concurso público de ingresso, realizado em 1987. Nesta gestão, outras iniciativas foram paralelamente realizadas, como a criação da SME, a aprovação do estatuto do magistério e a criação do sindicato dos trabalhadores em educação, que conferiram à RME maior organicidade. Na gestão seguinte, no período correspondente a 1989–1992, observamos uma invisibilidade dos especialistas em assuntos educacionais nos planos e relatórios consultados, o que sugeriu a necessidade de delimitar as funções deste grupo de profissionais da educação.

O quarto capítulo trata do processo de efetivação da prática dos especialistas em assuntos educacionais. Contempla o período correspondente a três gestões, de 1993 até 2004. O processo coletivo de discussão e elaboração das funções dos orientadores, supervisores e administradores escolares representou uma experiência importante na trajetória destes profissionais. A inserção da supervisão escolar na educação infantil, em 1998, configurou-se como outro momento de destaque. Esta escolha foi permeada por muitas disputas, mas também colocou o desafio de realizar uma supervisão que atentasse para as singularidades das crianças de zero a seis anos.

No capítulo quinto, que contempla o período 2005 a 2010, observamos a ampla expansão da rede física na educação infantil, que intensificou o ingresso de mais supervisores escolares. Diferente do período anterior, identificamos nos documentos examinados uma secundarização das especificidades dos profissionais que atuavam no ensino fundamental. Num sentido inverso, no mesmo período, constatamos que os supervisores que atuavam na educação infantil intensificaram a formação e a reflexão sobre a prática pedagógica. Neste capítulo são ainda abordadas outras demandas que não se limitam ao período; porém, com a ampliação da RME, assumiram uma projeção maior. O capítulo se encerra com algumas representações sobre o lugar dos especialistas, tecidas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Na terceira parte da tese nos detemos especificamente no processo de expansão do serviço de supervisão escolar na RME de Florianópolis. Nele também realizamos uma caracterização dos supervisores e abordamos questões vinculadas à formação, à carreira e à experiência profissional. No capítulo sexto, analisamos os dados oriundos dos questionários respondidos por uma amostragem de supervisores escolares que permitiu caracterizar o grupo, contemplando

questões relativas a origem, carreira e experiência profissional. As questões referentes à formação inicial e continuada, a análise da demarcação das funções atribuídas à supervisão escolar nas duas primeiras etapas da educação básica e os desafios postos pela prática pedagógica são abordados no sétimo capítulo, auxiliando-nos na identificação das questões que atravessaram o processo de socialização profissional dos supervisores escolares.

Encerramos o trabalho tecendo algumas considerações sobre a supervisão escolar. Contudo o que tenhamos levantado, temos consciência do quanto ainda resta por investigar. Mesmo assim, consideramos instigante descobrir como ocorreram os processos de ascensão, declínio e ressignificação que envolveram os supervisores escolares da RME, e temos o prazer de ora partilhar com vocês.

PRIMEIRA PARTE

DEMARCAÇÃO DO OBJETO E INDÍCIOS DE UMA HISTÓRIA

Nesta primeira parte, explicitamos o itinerário percorrido durante o processo de demarcação do objeto de pesquisa. Exploramos o modo como a tese foi produzida. Neste sentido, descrevemos a problematização, apontamos as questões que orientaram o estudo e definimos os objetivos. Apresentamos as principais referências teóricas e os conceitos balizadores, bem como as categorias de análise: formação (inicial e continuada), funções e prática pedagógica. Sintetizamos e explicitamos, em especial, o levantamento das teses e dissertações localizadas no banco de dados do portal Capes, o que auxiliou na definição e depuração do objeto.

Na continuidade do estudo, nos detivemos em questões de ordem histórica. Cabe destacar o papel da inspeção escolar realizada na rede estadual de ensino e a inter-relação entre estado e município que manteve e mantém uma vinculação entre os dois sistemas de ensino. Ao analisar os termos de visita de uma escola básica municipal de Florianópolis, encontramos indícios do processo de transição do serviço de inspeção escolar inicialmente realizado por inspetores estaduais e, posteriormente, por professoras do município, que, na medida em que se formavam nas primeiras turmas de Pedagogia, eram convidadas a realizar a inspeção escolar nas escolas municipais. Finalizamos esta parte da pesquisa indicando os primeiros debates sobre a necessidade de substituir o serviço de inspeção escolar pelos de supervisão escolar e orientação educacional.

1 ESCULPINDO O OBJETO DE ESTUDO SUPERVISÃO ESCOLAR

Pensando a relação com a construção de um objeto de estudo, reportamo-nos a Shakespeare, que escreve que “depois de algum tempo você aprende que não importa aonde já chegou, mas onde está indo, mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve”. Neste capítulo, apresentamos a orientação que o nosso estudo segue; desta forma, relatamos para onde vamos e o caminho que trilhamos, não sem antes enfrentar inúmeros dilemas concernentes à elaboração de uma tese. Neste capítulo, por isso, situamos nosso campo de pesquisa, a Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RME); apresentamos os sujeitos da pesquisa; explicitamos a problemática, os objetivos, as bases teóricas com os principais conceitos que permeiam o estudo, bem como as categorias selecionadas; por fim, o itinerário metodológico.

1.1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina. Localiza-se na região sul do Brasil. Sua dimensão territorial é de 675 km²; destes, 97% correspondem à parte insular. Dados divulgados em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicavam que o município tinha então uma população total de 427.298 habitantes, residindo a maioria na área urbana.

Neste item, nos deteremos a dados que demonstrem como está constituída a RME, *locus* de nossa pesquisa. Segundo dados de 2011⁹ do portal da prefeitura municipal, essa rede apresentava os seguintes números relativamente à estrutura física e ao atendimento educacional:

⁹ Quando não localizamos, na empiria consultada, informações referentes ao recorte temporal 1987-2010, nos reportamos aos dados localizados nos períodos mais próximos, por entender que eles se referem ao ano anterior.

Quadro 1 - Demonstrativo do atendimento / 2011

Etapas e Modalidades	Unidades	Matrículas
Educação Infantil	73	10.720
Ensino Fundamental	36	15.766
Educação de Jovens e Adultos	13	1.525
TOTAL REDE MUNICIPAL	122	28.011
Conveniadas Educação Infantil	21	2.140
Conveniadas Ensino Fundamental	36	3.779
Centro de Educação Complementar- CEC	09	1.821
Ensino Superior (Polo UAB)	1	990
TOTAL DO CONVENIAMENTO	67	8.730
TOTAL DE ATENDIMENTO	189	36.741

Fonte: DIOBE/GEIFE (2011).

Como podemos observar, além das 121 unidades que atendiam a 28.011 discentes, na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis mantinha um sistema de convênio com 67 instituições educativas, abrangendo um número de 8.730 discentes.

Neste estudo, centraremos nossa atenção nas duas primeiras etapas da educação (na educação infantil, no ensino fundamental), nas quais temos os serviços de supervisão escolares.

Cabe ainda registrar que os dados coligidos junto¹⁰ ao portal da prefeitura de Florianópolis revelam que em 2011, para atender aos 36.741 discentes, o quadro de trabalhadores da educação do município contava com 5.198 servidores, assim distribuídos: 2.996 efetivos, 87 temporários, 1.303 substitutos e 812 terceirizados.

Conforme dados localizados nos registros da Diretoria de Educação Infantil (DEI), em 2010 dispúnhamos de 99 supervisores escolares efetivos, dos quais 62 lotados na educação infantil e 37 no ensino fundamental. Estes profissionais são os principais sujeitos desta pesquisa.

Tendo como referência os números apresentados, que oferecem um panorama da abrangência dos serviços da RME, avaliamos oportuno

¹⁰ Informações disponíveis no portal eletrônico da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

revisitar a história da rede, a fim de compreender algumas relações que deram corpo ao serviço de supervisão na RME.

1.1.1 O recorte temporal do estudo: 1987-2010

Interessa-nos, sobretudo, compreender o processo vivido na RME ao longo da década de 1980. Destacamos o ano de 1987 como o recorte temporal de nosso estudo por ser o ano que marca o primeiro concurso público de ingresso para supervisores em assuntos educacionais, com a aprovação de 11 supervisoras; destas, seis se efetivaram no primeiro semestre do referido ano, o que sugere uma aposta no trabalho destes profissionais e revela um novo momento da educação de Florianópolis. Evidenciamos a importância do período para os procedimentos que forjaram importantes processos de socialização profissional, profissionalização e constituição da carreira do magistério público municipal de Florianópolis.

No documento “Cumprimento do Plano de 100 Dias do Governo Andrino - Responsabilidade da Secretaria da Educação”¹¹, temos a indicação da ampliação dos serviços de Supervisão no Ensino Fundamental.

Os bastidores da disputa entre os agentes que propunham uma nova organização da Secretaria Municipal de Educação (SME) e os especialistas pertencentes à estrutura anterior parecem acobertar processos importantes de resistência e posicionamento.

Encontramos, na base dessas diferenças, elementos que nos auxiliam a compreender como se instituiu o serviço de supervisão escolar e o que teria influenciado esses profissionais na definição de sua função e de seu papel no processo de consolidação da RME.

Cabe registrar que, na década de 1980, o País vivia a abertura democrática. Seu marco histórico e legal foi a aprovação da Constituição Federal de 1988. No município de Florianópolis, elegíamos, de forma direta, o primeiro prefeito pós-ditadura civil militar. Em sua gestão, o prefeito eleito, Edson Andrino¹², introduziu grandes

¹¹ Cf. PIACENTINI, Telma. Os primeiros 100 dias da nova Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 2, n. 6, p. 211-226, jul./dez. 1985.

¹² Edson Andrino se elegeu prefeito da capital catarinense pelo PMDB (1986-1989), no pleito de 15 de novembro de 1985, com 46,84% dos votos, contra 34,86% destinados a Francisco de Assis; os demais votos foram distribuídos entre PFL, PT, PCB, PTB, além dos votos brancos e nulos (SILVA, 1993).

mudanças na educação municipal com as quais conferia a RME uma melhoria da qualidade do trabalho. Vale ressaltar, dentre elas, um concurso público de grande monta, realizado em 1986, no qual foram aprovados mais de 560 profissionais da educação (professores e especialistas em assuntos educacionais), admitidos em 1987. O primeiro encontro pedagógico contou com a participação de 555 professores. A aprovação do Estatuto do Magistério Público, lei nº 2.517/86, de 19 de dezembro de 1986 e a fundação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm) -, em 14 de outubro de 1988, congregavam os segmentos de duas associações: a dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e Comcap) e a Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis (trabalhadores na Rede Municipal de Ensino).

Entendemos oportuno explicitar que a organização sindical, o investimento em formação, a realização de concurso público para ingresso no magistério e a definição do estatuto do magistério revelam uma maior organicidade da RME, estabelecendo, assim, as bases necessárias à posterior criação de Sistema Municipal de Educação¹³.

Considerando que toda pesquisa tem seu início demarcado e um fim provisoriamente previsto, escolhemos o ano de 2010 como recorte final. Este ano representa seja nosso ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE), na linha de pesquisa História e Sociologia da Educação, como nosso afastamento das atividades profissionais na RME, encerrando um período de coordenação dos processos formativos junto aos supervisores escolares da educação infantil.

Temos a intenção, ou a pretensão, de romper a ingenuidade e apreender o mundo social nos moldes adotados pelos sociólogos. As indicações de Bourdieu elucidam os riscos que envolvem nossa condição de pesquisadora. Segundo o autor:

¹³ O Parecer do CNE/CEB nº 30, aprovado em 12 de setembro de 2000, que teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, define que o sistema de ensino se caracteriza como “o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes. Os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino” (BRASIL, 2000, p. 13). O referido relator faz a defesa da institucionalização efetiva dos sistemas municipais de ensino, cuidando para que sua autonomia e competência beneficiem o funcionamento dos níveis de ensino.

Quando eu submetia a exame o mundo de que fazia parte, sem subterfúgios, não podia deixar de me dar conta de que não escaparia necessariamente ao crivo de minhas próprias análises, ou então que eu mesmo estava disponibilizando instrumentos suscetíveis de serem utilizados contra mim: a comparação do ‘regador regado’, empregada nesse caso para designar simplesmente uma das formas, muito eficaz, da reflexividade tal como a concebo, isto é, como um empreendimento coletivo (BOURDIEU, 2007, p. 13).

Apesar das possíveis armadilhas que um recorte temporal de mais de duas décadas possa conter (26 anos), avaliamos importante mantê-lo. Incluímos, nesse estudo, os testemunhos de profissionais que contribuíram para o registro coletivo da trajetória dos supervisores escolares na RME no período escolhido. As motivações que mobilizaram a escolha do supervisor escolar são para nós também objeto de estudo.

1.1.2 Esboço da problemática

Com o propósito de investigar e compreender o objeto “supervisão escolar”, inicialmente nos deteremos num universo micro, a RME, e, paulatinamente, articularemos com questões do universo macro. Esta relação dialética nos ajuda a aprender como o exercício deste profissional foi se instituindo em nosso país, nas diferentes redes de ensino ao longo dos anos; questões que aprofundaremos oportunamente.

Pretendemos lançar as bases para tornar “investigável” o objeto escolhido. Sabemos, como ensina Bourdieu (2009, p. 50), que é somente ao término “de um verdadeiro trabalho de sócio análise que se pode realizar o casamento ideal de um investigador e do seu *objecto*, por meio de toda uma série de fases de sobre investimento e de desinvestimento”.

1.1.2.1 Os números contam algo...

Ao buscar possíveis fontes sobre o tema, consultamos os arquivos do Departamento de Administração Escolar e nele identificamos um quadro com a evolução na admissão de servidores efetivos da RME (1997-2008). Nele verificamos as contratações de 1.520 funcionários

efetivos, do quadro civil e do magistério, distribuídos em 15 categorias profissionais¹⁴. Embora a contratação de outros profissionais tenha sido até mais expressiva, como os 648 auxiliares de sala, nosso olhar foi atizado pelo estranhamento provocado pela evolução da contratação do grupo de especialistas em educação e, dentre eles, de modo especial, a de supervisores escolares. Consideremos os números apresentados no quadro II.

Quadro 2 - Evolução da contratação dos especialistas em educação – SME/Florianópolis - 1997-2008

Cargo/ ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Administrador Escolar	2	1	1	-	-	6	-	-	9	-	-	2	21
Orientador Educacional	11	2	1	4	-	7	6	-	6	1	-	-	38
Supervisor Escolar	3	9	5	6	-	23	1	3	12	6	1	2	71
													130

Fonte: Sistema Joaquina, em 17 out. 2008.

Observando o quadro 2, constatamos, ao longo dos 13 anos priorizados, que, dentre os especialistas, os supervisores escolares aparecem em maior número de contratação, na ordem de 55%, ao passo que os orientadores educacionais ocuparam a fração de 29% e os administradores escolares, 16%.

Os dados apresentados suscitam indagações. Ponderando que a trajetória legal, histórica e profissional dos três especialistas era muito próxima, o que teria motivado esta distinção numérica na contratação dos supervisores, posto que, desde a última LDB (nº 9.394/1996) e com

¹⁴ Engenheiro civil (1); técnico edificações (1); contador (1); pedreiro (2); auxiliar operacional (2); cozinheira escolar (22); auxiliar de sala (648); motorista (9); professor (568); bibliotecário (41); nutricionista (4); auxiliar de ensino (91); supervisor escolar (71); administrador escolar (21) e orientadores educacionais (38).

a Resolução CNE/CP 01/ 2006, há um movimento nacional¹⁵ que redefiniu a atuação e formação dos referidos profissionais? Perguntamos ainda: por que na RME esta mesma situação não se confirmou? O que explica fundamentalmente, em especial, o aumento da contratação dos supervisores escolares?

1.1.2.2 A supervisão escolar entre as etapas da educação básica

As discussões sobre a necessidade de implantação do serviço de orientação e supervisão escolar na RME datam de meados da década de 1970. Na década seguinte, tem-se a materialização da proposta; entretanto, este serviço foi destinado ao ensino fundamental. Observamos, porém, que apesar de o atendimento da educação infantil na RME datar de 1976, os supervisores escolares são inseridos neste segmento da educação apenas a partir de 1998, com o primeiro concurso para efetivação.

Para o ingresso dos supervisores na educação infantil, partimos do pressuposto de que o aumento da contratação dos supervisores escolares na RME se deva a ampliação expressiva (42%) no período 2004-2012¹⁶, do número de atendimentos destinado às crianças. Este processo de reorganização foi alavancado pelas prescrições legais¹⁷, que reafirmam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o que impeliu as instituições deste nível de ensino a organizar/reorganizar seus projetos político-pedagógicos. A educação infantil no município incluiu então, em seus quadros, dentre os três especialistas, apenas os supervisores escolares¹⁸.

¹⁵ A referida resolução extinguiu o modelo de organização curricular estruturado para a habilitação dos especialistas em educação (supervisor, orientador, administrador, inspetor), como estava organizado até então.

¹⁶ Fonte: Diretoria do Observatório da Educação. Os números foram retirados dos “Indicadores Educacionais da SME - 2012”. Acesso em: 29 jan. 2013. Disponível no endereço:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2012_17.04.11.c1c0b75dc0d066ebe0c95f398c9af347.pdf.

¹⁷ Constituição Federal de 1988, pela LDB 9.394/1996 e pela Resolução do CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. O último documento, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, possui 13 artigos e é um documento mandatário.

¹⁸ Este processo de implantação da supervisão escolar na educação infantil será abordado de forma mais detida no capítulo IV.

Inicialmente, nossa pesquisa tinha o foco no supervisor escolar com atuação na educação infantil; no entanto, ao realizar uma primeira aproximação com a empiria, através de um questionário aplicado junto aos supervisores em atuação em 2010, percebemos que, do ponto de vista da constituição de um grupo profissional, enfrentaríamos dificuldades, pois observamos intensa movimentação no grupo: a maioria dos supervisores que haviam atuado, em primeira experiência, com supervisão no ensino fundamental, em seguida migrou para a educação infantil, enquanto outros fizeram o caminho inverso e outros ainda continuavam alternando sua atuação ao longo dos anos nestes dois primeiros segmentos da educação básica. O exame da empiria nos mostrou que não poderíamos estudar a implantação da supervisão escolar desvinculada do processo de implantação dos especialistas em assuntos educacionais, o que nos levou a ampliar nossas análises. Estas situações nos fazem pensar que o processo de pesquisa “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos pelo que se chama de ofício” (BOURDIEU, 2009, p. 27).

Ficou evidente que não poderíamos tratar apenas dos supervisores da educação infantil. Era necessário compreender a natureza das relações travadas por este mesmo profissional também no ensino fundamental, posto que o revezamento dos supervisores escolares nos dois primeiros segmentos da educação básica se configurava como uma relação importante a investigar.

A movimentação e a maleabilidade dos supervisores escolares e os processos de socialização estabelecidos conduziram-nos a uma indagação: como caracterizar um grupo que se movimentava tanto no campo de atuação? Este processo afetou tanto o campo de pesquisa que se transformou num verdadeiro labirinto, com as muitas indagações que foram surgindo. Dentre elas, que variantes motivariam o vaivém nesse grupo profissional?

Admitimos que a movimentação que acontece no grupo de supervisores escolares poderia ter diferentes sentidos: busca por melhores condições de trabalho (proximidade da residência); desejo de novos desafios (Quais as demandas da educação infantil? E do ensino fundamental? Que projetos são possíveis?); possibilidade de se proteger do crescente nível de violência que vem afetando a escola, sobretudo a de ensino fundamental; procura por satisfação profissional, ou por atenuantes do impacto da difícil tarefa de garantir a subsistência por meio do trabalho.

1.1.2.3 Supervisão escolar na educação infantil: critérios de escolha

As questões se avolumavam à medida que indagávamos e que os dados apontavam para novas inquirições. Atentamos para o estabelecimento de algumas relações, como: que critérios definiram as escolhas do supervisor escolar para atuar na educação infantil? Qual era o entendimento dos dirigentes da SME sobre o papel da supervisão escolar e dos demais especialistas nas respectivas etapas de ensino? Estas incógnitas pareceram constituir um fio condutor importante para as reflexões abordadas nos capítulos IV e V, pois, à primeira vista, remetem às reorganizações ocorridas no mundo escolar, que podem ser observados a partir do conceito de campo:

O efeito de campo exerce-se em parte por meio do confronto com as tomadas de posição de todos ou de parcela daqueles que também estão engajados no campo (e são outras encarnações distintas, e antagônicas, da relação entre um *habitus* e um campo): o espaço dos possíveis realiza-se nos indivíduos que exercem uma “atração” ou uma “repulsão”, a qual depende do “peso” deles no campo, isto é, de sua visibilidade, e da maior ou menor afinidade dos *habitus* que leva a achar “simpáticos” ou “antipáticos” seu pensamento e sua ação (BOURDIEU, 2005, p. 55).

Ora, se estamos diante de uma disputa de campo, entendemos ser salutar o desejo de compreender como estas se constituíram. Quem são os agentes? Que posições ocupam? Qual a disposição necessária para se movimentar nesse campo?

Estas relações também estão presentes entre os supervisores escolares, que atuam na educação infantil e suscitam uma nova indagação: Por que, dentre os especialistas que já atuavam na rede de ensino, apenas o supervisor escolar foi escolhido para atuar na educação infantil? O que justificou apenas a presença deste profissional neste segmento educacional? É de se admitir que se tenham feito escolhas políticas resultantes de disputas de projetos que revelam jogo de forças presentes no campo educacional.

1.1.2.4 Inspeção escolar e supervisão escolar: aproximações

Ao consultar os arquivos da Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina, localizamos o estudo de Campana (1994), que trata da história dos especialistas no município de Florianópolis. Nele é reafirmada a aproximação entre a Rede Estadual de Ensino e a Rede Municipal, questão já apontada por outros pesquisadores (CABRAL FILHO, 2004; BEIRITH, 2009).

Consta no estudo de Campana, que o estado, na década de 1970, cedia ao município os inspetores escolares. Segundo os termos de visita localizados, a partir de 1972 o município adotou a prática de convidar as professoras da própria rede para assumir o trabalho de inspeção das escolas. No final da década de 1970, as discussões em torno dos especialistas ganham fôlego em nível nacional¹⁹. A partir de 1981, o município começa a estruturar de forma mais efetiva a supervisão, a orientação e, posteriormente, a administração escolar.

Os dados inicialmente levantados revelam que antes da supervisão escolar tivemos práticas de inspeção organizadas pela incipiente RME, que ensaiava seus primeiros passos de autonomia no sentido de constituir um sistema próprio de educação; constatamos, porém, que esta inspeção se inspirava na inspeção escolar exercida na Rede Estadual de Ensino. Por isso fomos instigada a investigar o papel exercido pelos inspetores escolares no processo de implantação da escola pública, laica e gratuita, no estado de Santa Catarina. Como teria ocorrido este processo? Como se teria substituído o inspetor escolar pelos supervisores escolares na RME? Seria possível tecer algumas aproximações entre inspetores e supervisores escolares, embora cada um responda a modelos educacionais diferentes, oriundos de demandas políticas e históricas características de determinados contextos.

Para tentar compreender o que ocorreu, realizamos uma breve incursão na história do inspetor escolar na Rede Estadual de Ensino. Trataremos da inspeção escolar através da análise dos termos de visita localizados numa escola municipal de Florianópolis. Para tanto, sistematizaremos algumas reflexões em um item do capítulo II.

¹⁹ O II Encontro Nacional de Supervisores, organizado em 1979, é referenciado nos depoimentos recolhidos por Campana. As entrevistadas indicam que o evento instigou e difundiu a importância do trabalho da supervisão escolar.

1.2 A QUESTÃO DO ESTUDO

Diante do repertório de questões que a empiria inicialmente nos apontou, apresentamos um conjunto de questões que sintetizam a estruturação da tese:

- Qual o papel da supervisão escolar no processo de consolidação da RME?
- Estaria a supervisão escolar submetida a um processo de ascensão, declínio e ressignificação da função?
- Como a supervisão escolar se estruturou e quais as estratégias adotadas ao longo do período de 1987 a 2010 para permanecerem no campo?

Ao definirmos como *locus* da pesquisa a RME e como objeto de investigação a “supervisão escolar”, delineamos a seguinte hipótese:

A supervisão escolar contribuiu com o processo de consolidação da RME. A sua trajetória é permeada por um movimento de ascensão, declínio e ressignificação da função, que reflete as mudanças promovidas pela Política Nacional; entretanto, conserva singularidades nos processos de socialização profissional, na formação e na constituição da carreira, o que tem possibilitado a criação de mecanismos de resistência ao processo de extinção da função da supervisão escolar.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

As indicações elencadas nos deram suporte e clareza sobre o que nos cabia fazer.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e verificar se, no período de 1987 a 2010, esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Pesquisar se há vinculação entre a implantação do serviço de supervisão escolar na RME e o processo de consolidação da referida rede e seu sistema de ensino.
- b) Identificar, na produção acadêmica disponível no banco de dados de teses e dissertações do portal Capes, bem como na literatura da área, a trajetória histórica dos supervisores escolares no Brasil, as funções a eles atribuídas e sua forma de representação nos estudos.
- c) Estabelecer aproximações entre a inspeção realizada na rede estadual de ensino e nas escolas públicas da rede municipal de Florianópolis, com o propósito de verificar a relação entre o sistema estadual e o municipal de ensino.
- d) Investigar, na documentação produzida pela RME, nos testemunhos e nos questionários aplicados, qual a representação acerca da supervisão escolar.
- e) Localizar na empiria a presença das categorias formação, função e prática pedagógica, com o propósito de compreender os processos de socialização profissional e os projetos de profissionalização destinados aos supervisores escolares da RME.

Postos os objetivos, passamos a indicar alguns conceitos que atravessam o estudo, juntamente com os autores que dão sustentação teórica à pesquisa e às categorias que serão exploradas ao longo dos próximos capítulos.

1.4 CONCEITOS, AUTORES E CATEGORIAS QUE PERMEIAM O ESTUDO

Segundo Bourdieu (2009, p. 18), “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades”. Suas indicações revelam a dimensão da difícil tarefa enfrentada pelo pesquisador ao escolher um objeto de pesquisa, bem como os fios que tecem a teia que dará sustentação à tese. Em meio às muitas dúvidas e dificuldades, fizemos escolhas e arregimentamos alguns conceitos e autores que nos ajudaram a tecer relações que atravessam esse estudo, embora sem a pretensão de esgotar seja conceitos como suas contribuições.

Como instrumentação de análise, apoiamo-nos em conceitos como: *socialização*, *socialização profissional*, *profissionalização*,

formação, campo educacional e rito de instituição. Entendemos que “os conceitos podem - e em certa medida devem - permanecer abertos, provisórios, o que não quer dizer vagos, aproximativos ou confusos” (BOURDIEU, 2004a, p.56).

As contribuições de Pierre Bourdieu (2004a, 2004b, 2005, 2008, 2007, 2009) subsidiam nossas reflexões. Elas estão presentes quando depuramos o objeto de pesquisa e ainda quando abordamos as relações de ascensão, declínio e ressignificação da função da supervisão escolar.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (BOURDIEU, 2004b, p. 20).

Ao observar as agendas das políticas nacionais, no que tange à formação dos docentes, percebemos sua repercussão no campo de atuação da supervisão escolar, o que demonstra a imbricada relação entre a esfera municipal e a federal, por sua relação de interdependência.

Outro conceito que buscamos em Bourdieu (2008) é o de “rito de instituição”, sobretudo quando tratamos dos processos de formação que têm no diploma a materialidade da consagração de um título, ou ainda quando abordamos os concursos públicos como dispositivos de acesso a uma carreira profissional. Segundo o autor:

Qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço (BOURDIEU, 2008a, p. 98).

A referência aos ritos de consagração (concurso, diploma), constituintes da história da formação docente, fornece elementos importantes de reflexão. Antônio Nóvoa (1991, 1995a, 1995b), ancorado na história da educação, aborda questões referentes à docência, revelando as relações entre o passado e o presente destes profissionais. Esse movimento de avanços e recuos atravessa nosso estudo, seja quando tratamos da inspeção escolar no estado catarinense, seja quando focamos na supervisão escolar. No trabalho de recuperar as trajetórias destes profissionais, uma referência que evocamos é Le Goff (2003) e, nele, o conceito de memória.

Berger e Luckmann (2009) subsidiam as reflexões sobre socialização, que acontece em dois níveis: a socialização primária, que ocorre nas instâncias familiares e escolares e a secundária, que circunscreve as dimensões profissionais e empresariais. A interação entre estes aparelhos de socialização provoca crises de legitimidade dos diversos saberes. A socialização compõe-se de todo um esquema de ação, que, por sua vez, se articulam a esquemas de percepção e a sistemas de valores.

São de mesmo sentido as reflexões de Dubet (2008) a respeito de socialização. Ele indica que todo trabalho feito sobre outro pode ser definido como o conjunto das atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos: a socialização não consiste apenas em inscrever uma cultura *sobre* um indivíduo, mas também uma *forma* específica de trabalho sobre ele.

O diálogo também foi estabelecido com a pesquisa de Valle (2003), que, inspirada nas reflexões de Dubar, Bourdieu e Bourdoncle, elabora um estudo sobre a formação e socialização profissional do corpo docente da 1ª à 4ª série em Santa Catarina, contribuindo para pensar questões relativas à formação profissional. Segundo a autora, “a socialização profissional do corpo docente, antes considerada como o resultado das determinações impostas pela administração, aparece agora como essencial à construção da identidade profissional e é reconhecida como um direito do professor” (VALLE, 2003, p. 100).

A constituição da identidade é consequência do processo de socialização. Segundo Houaiss (2001), o termo identidade, tem sua origem no latim: é a qualidade do idêntico; é também identificado como o aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é conhecível e reconhecível. De acordo com Dubar (2005), cada adulto tem várias identidades; pertence a diferentes conjuntos locais, culturais, profissionais, políticos, que correspondem a diferentes estatutos, embora cada um tenha um “estatuto principal”. O autor ainda define que a

identidade é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Para compreender como se constituiu a trajetória escolar destes profissionais e analisar os dados referentes à carreira e à experiência profissional, tais conceitos tornam-se imprescindíveis.

Ao abordarmos a forma como se organizou o grupo de supervisores escolares no município. Um conceito também importante é o de profissionalização do ensino, que, segundo Tardif (2002), constitui atualmente um movimento global que atravessa as fronteiras nacionais de vários países, apontando para certa convergência internacional, na direção da profissionalização. Este movimento, segundo Costa (1995), revela uma mudança de perspectiva, pois durante muito tempo os professores estavam vinculados à educação pelo princípio da vocação. Com o refinamento dos processos de controle e regulação através da exigência de uma formação específica, do recrutamento por meio de concursos com critérios bem demarcados, o fortalecimento de instâncias coletivas de representação da categoria dos docentes que fortaleceu seu estatuto sócio profissional, a vocação, paulatinamente, cede espaço à profissionalização, que contempla:

fatores de ordem estrutural, tais como o nível de diploma, a rede de vinculação e o tipo de contrato de trabalho, que desempenham um papel fundamental na socialização profissional do corpo docente que, por sua vez, tem consequências no seu engajamento na formação continuada (VALLE, 2003, p. 218).

A profissionalização do magistério na RME ocorreu de forma mais intensa a partir da década de 1980, com a intensificação da realização dos concursos públicos que ampliaram o quadro de profissionais, e também com a aprovação de um estatuto do magistério e o plano de cargos e salários, além do investimento crescente em formação continuada. Estes elementos nos ajudam a compor o quadro de análise do estudo. Entretanto, temos de prestar atenção à natureza da profissionalização que vem ocorrendo na RME. Contreras (2002) alerta para o fato de que, apesar das supostas benesses da profissionalização, ela também pode se constituir em um mecanismo de assimilação interna das reformas definidas pelo Estado, as quais nem sempre vão ao

encontro do que desejam os profissionais da educação. Não podemos negligenciar que o debate sobre a profissionalização não se restringe ao campo educacional; ele é mais amplo:

A atual retórica que clama pela profissionalização dos professores ocorre na esteira dos movimentos que no campo do trabalho implicaram o reordenamento dos processos produtivos com a valorização dos aspectos subjetivos do trabalhador e poderíamos aqui ressaltar com os debates em torno das exigências de sua formação e qualificação (CAMPOS, 2002, p. 15)

Valle (2003), em seus estudos sobre a formação dos professores do estado de Santa Catarina, afirma que a chave da socialização dos profissionais da educação está nos processos de formação inicial e contínua, indispensáveis à melhoria da qualidade de ensino e à eficiência da administração dos sistemas. Afirma:

a expressão formação contínua não se aplica aos programas de capacitação realizados no Brasil ou, mais precisamente, em Santa Catarina. Não se tem nem uma política clara de formação contínua, nem instâncias administrativas que se encarreguem dela (VALLE, 2003, p. 115).

A crítica tem como referência a formação continuada francesa - as “Missões Acadêmicas para Formação da Educação Nacional” -, diferente da condução adotada no Brasil.

Detendo-nos especificamente na supervisão escolar, recorremos aos autores que abordam o tema; dentre eles, destacamos os trabalhos de Rangel (2001, 2009, 2010), Ferreira (2001, 2007, 2010), Silva Junior (2007) e Lima (2001). A estes autores agregamos o conjunto de produções que subsidiaram nossas reflexões, localizadas²⁰ sobretudo na pesquisa junto ao portal Capes.

²⁰ Portal de base de dados de periódicos e dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Portal de Domínio Público, além de incursões nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação (ANPEd) e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

1.5 A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO AO LONGO DE MAIS DE DUAS DÉCADAS: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA

A inserção num campo de pesquisa científica, com o propósito de elaborar uma tese, exige investimentos pessoais importantes: demanda disciplina, seleção dos referenciais metodológicos, escolha atenta das fontes, rigor no tratamento dos dados e uma interlocução profícua com os autores que investigam o tema. Para apreender como esse conjunto de ações é apropriado pelos pesquisadores, torna-se imprescindível uma incursão na produção acadêmica da área. O levantamento das produções acadêmicas configurou-se, portanto, como um exercício ímpar no aprendizado de se tornar um pesquisador.

Neste momento, propomo-nos a compartilhar o itinerário que percorremos e sublinhar o movimento de idas e vindas ocorrido durante o levantamento dos estudos desenvolvidos sobre a supervisão escolar no Brasil. Neste sentido, ressaltamos as indicações de Bourdieu (2009), quando trata da construção de um objeto de pesquisa. Para ele, essa tarefa constitui um trabalho árduo, que demanda grande fôlego e se realiza aos poucos, com reformulações sucessivas e correções constantes. Nesse ofício de escolher a metodologia mais adequada à exploração de um determinado tema, há de se observar o “conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 2009, p. 27).

Ao investigar como o tema supervisão escolar tem sido abordado nas pesquisas, parece-nos importante entender que a função do supervisor é permeada pelas tensões que compõem a escola pública. Esta, geralmente duela com as injustiças sociais promovidas por uma sociedade desigual, embora e paradoxalmente, também as legitime. As indagações de Dubet (2008) sobre o que seria uma escola justa nos auxiliam a compreender a importância do trabalho dos supervisores na melhoria da qualidade das relações educativo-pedagógicas travadas nas instituições educacionais. Ele afirma:

A escola justa supõe que as comunidades adultas se responsabilizem pelas crianças e adolescentes a fim de ajudá-las a crescer. Isso implica que o ofício de professor não se reduz unicamente à transmissão dos conhecimentos “escolares”, que se aprenda a medir um bem educativo propriamente cívico e cultural, que a escola não

humilhe ninguém e que ela permita a todos ter seu valor (DUBET, 2008, p. 111).

Não podemos perder de vista que uma das tarefas da escola é ampliar as oportunidades de uma vida melhor para os que a frequentam; não negamos as contradições que a escola possui, mas também a percebemos como um espaço de possibilidades e, neste sentido, todos que dela participam têm sua cota de responsabilidade.

A compreensão da complexidade que permeia as relações educativas constitui-se em um ponto-chave para a condução da pesquisa. Sendo assim, compreender o lugar ocupado pelos diferentes agentes envolvidos nesse processo torna-se importante; entretanto, nos limites do escopo deste estudo, elegemos a supervisão escolar como objeto de estudo e os supervisores escolares, como os sujeitos de nossas indagações.

Isto posto, gostaríamos de salientar que o levantamento bibliográfico nos auxiliou a desvelar os meandros da investigação, colocando-nos em contato com as produções da área e nos situando no campo educacional. A compreensão da problemática que envolve o objeto de pesquisa nos auxiliou a melhor definir as escolhas que orientaram o estudo.

Na continuidade das reflexões, passaremos, inicialmente, a descrever a incursão em duas bases de dados: a do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)²¹, e a do Portal Capes²². A seguir, continuamos explorando as informações originárias de 111 resumos (de dissertações e teses) selecionados no período de 1987 a 2010. Vale ressaltar que elegemos como aportes teóricos para nossas reflexões referências originárias da sociologia da educação e da história da educação.

²¹ O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), iniciado em 1982, é um dos eventos realizados pelo campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação, abrangendo questões referentes à formação docente, ao ensino das diferentes disciplinas e ao currículo. Estes profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de pós-graduação em educação, nas faculdades de educação e nas redes de educação básica.

²² <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

1.5.1 As descobertas do caminho da pesquisa

Iniciamos nossa investigação acessando os CDS e anais impressos do Endipe de 2004, realizado na cidade de Curitiba, e o de 2008, em Recife. Na ocasião, reunimos 1.324 artigos²³, abrangendo a totalidade dos trabalhos apresentados nesses dois encontros. Diante do pífio resultado de apenas quatro trabalhos selecionados, constatamos que o tema supervisão escolar era pouco expressivo nos fóruns de discussão promovidos pelos Endipe.

Num primeiro momento, intencionávamos examinar os Endipe posteriores à promulgação da LDB nº 9.394, de 1996, pois suspeitávamos que as inovações promovidas pela referida lei repercutiriam no campo da supervisão escolar e esperávamos que isso estivesse manifesto nos trabalhos. Porém, diante das frustradas buscas, optamos por abandonar essa fonte de dados, sem, contudo deixar de constatar que a escassez de artigos sobre a temática poderia revelar um momento refratário do objeto de pesquisa no campo, o que por si só justificaria a continuidade da investigação.

Geralmente, o levantamento da produção acadêmica numa determinada área se pauta pela expectativa de identificar reincidências do objeto, o que pode expressar sua atualidade ou mesmo seu lugar no campo da pesquisa, ou sua saturação, tal como mostra a reflexão de Bourdieu (2008b, p. 36) ao tratar do método científico e da hierarquia social dos objetos, em que “o pesquisador participa sempre da importância e do valor que são comumente atribuídos ao seu objeto e é pouco provável que ele não leve em conta, consciente ou inconscientemente, na alocação de seus interesses intelectuais”. Assim, a baixa expressividade dessa temática nos encontros científicos da área nos desafiou a pensar se não estaríamos incorrendo no erro de valorizar um tema que despertava interesse de ordem pessoal, mas sem interesse para os pesquisadores. Reformulamos a questão: o que motivou a ausência do objeto “supervisão escolar” nos Endipe pesquisados? Na falta de uma resposta convincente, optamos por não prosseguir com a pesquisa na base de dados Endipe.

²³ Este material estava assim distribuído: 813 artigos no CD e 88 nos anais impressos do Endipe de 2004; 432 artigos em CDs do Endipe de 2008.

1.5.2 Uma preciosidade: o banco de dissertações e teses da Capes

A Capes dispõe de um banco bem provido de dados²⁴, com 458.657 resumos de teses e dissertações defendidas no País, nos programas de pós-graduação de 1987 a 2010. Fixamos como recorte temporal de nossa busca de 1987 – ano inicial da disponibilidade pública do acervo - a 2010. Adotamos como descritor a “expressão exata”, dispositivo que permitiu uma seleção apurada dos títulos que tratam da supervisão escolar. Seleccionamos, assim, o ano-base e diferentes níveis para a pesquisa (doutorado, mestrado ou mestrado profissional).

Compilamos 314 dissertações e 51 teses. Após analisar seus resumos, seleccionamos 111 títulos (102 dissertações; nove teses), que se aproximavam da temática tratada e ofereciam pistas importantes para perceber o lugar da supervisão escolar no campo da pesquisa científica brasileira.

Ao mudarmos da base Endipe, na qual localizamos apenas quatro estudos sobre supervisão escolar, para o Portal Capes, verificamos que não se confirmava a hipótese inicial de que existiam poucas pesquisas. Disso inferimos que no exercício da pesquisa é preciso analisar cuidadosamente as informações e não incorrer no equívoco de apressar as conclusões. É necessário inquirir as fontes e confrontar os dados.

1.5.3 Descritores de busca: supervisão escolar; supervisor escolar; supervisor de ensino

Elegemos como primeiro critério de busca o descritor *supervisão escolar*, por ele mapeando resumos, títulos e palavras-chaves do banco de dados no período de 1987 a 2010. Num levantamento inicial, coletamos 208²⁵ de dissertações e 39 de teses que abordavam o tema. Após a leitura, numa primeira triagem seleccionamos para análise

²⁴ O acesso a esse banco de dados permite localizar uma série de informações fundamentais e a inserção nos diferentes temas de estudo: o título do trabalho, as palavras-chave, o nome do autor, do orientador, a banca examinadora, a área de conhecimento e a biblioteca onde a produção está depositada, o que possibilita em alguns casos o acesso virtual da produção na íntegra.

²⁵ Os dados utilizados no desenrolar do texto estão pautados exclusivamente nas informações contidas nos títulos e resumos de teses e dissertações localizados no Portal da Capes; logo, quando usarmos as expressões: trabalhos, estudos ou pesquisas, nos referimos exclusivamente ao conteúdo desses resumos.

86 resumos de dissertações e oito de teses, perfazendo um total de 94 estudos.

Com a realização da investigação preliminar, ficou evidenciada a diversidade de palavras-chave vinculadas ao tema, o que nos levou a introduzir dois novos descritores de busca. Adotamos, assim, as expressões *supervisor de ensino* e *supervisor escolar*.

A busca pelos três descritores de referência (*supervisão escolar*, *supervisor escolar* e *supervisão de ensino*) resultou num total de 314 dissertações repertoriadas e 102 selecionadas. Quanto às teses, compilamos 51; delas selecionamos nove, que efetivamente se aproximavam das reflexões concernentes ao objeto de nosso interesse. Findamos o levantamento dispondo de um total de 111 trabalhos do período de 1987 a 2010, conforme quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados para estudos no Banco de Dados da Capes 1987-2010

Descritores	Supervisão escolar selecionados	Supervisor escolar selecionados	Supervisor de ensino selecionados
Teses	8	-	1
Dissertações	86	11	5
Parcial dos trabalhos selecionados	94	11	6
Número total de trabalhos selecionados	111		

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

1.5.4 Produção sobre supervisão escolar no Portal Capes ao longo dos anos

A produção das pesquisas sobre supervisão escolar, ao longo de mais de 20 anos, encontra-se assim distribuída (quadro 4):

Quadro 4 - Distribuição da produção das pesquisas sobre supervisão escolar por período²⁶

ANOS DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
1987 a 1989	18 (1 tese e 17 dissertações)
1990 a 1999	28 (2 teses e 26 dissertações)
2000 a 2009	60 (5 teses e 55 dissertações)
2010	5 (1 tese e 4 dissertações)
Total: 24 anos	111 trabalhos

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

A produção expressiva dos primeiros três anos contrasta com o arrefecimento da temática ao longo da década de 1990, enquanto na década de 2000 o tema supervisão escolar volta a despertar o interesse dos pesquisadores, com 60 pesquisas. Constatamos, ainda, uma produção acanhada de teses (nove) nos programas de doutoramento, concentrada, especialmente, na Região Sudeste, situação já identificada por outros pesquisadores que tratam de outros objetos de estudo.

1.5.5 A pesquisa sobre supervisão escolar nas diferentes regiões do País

Objetivamos, neste tópico, investigar a recorrência do tema supervisão escolar segundo as regiões do País. Inicialmente, levantamos os estados e municípios onde foram realizadas as pesquisas, assim como os sistemas de ensino (público ou privado). Dentre os 111 resumos, selecionamos 90 que continham essa informação e que possibilitaram a composição do quadro 5.

²⁶ Tentamos distribuir a produção em décadas, mas as produções que fogem a esse critério.

Quadro 5 - Pesquisas sobre supervisão escolar nas diferentes regiões do País

Estados com pesquisa por região	Sistemas de Ensino		Percentual de trabalhos por estado	Percentual de trabalhos por região
	Público	Privado		
Santa Catarina	3	-	10%	Sul 32%
Paraná	6	-	21%	
Rio Grande do Sul	18	2	69%	
São Paulo	27	-	63%	Sudeste 48%
Rio de Janeiro	6	1	16%	
Minas Gerais	9	-	21%	
Goiás	1	-	20%	Centro-Oeste 6%
Mato Grosso	1	-	20%	
Mato Grosso do Sul	1	-	20%	
Distrito Federal	2	-	40%	
Acre	1	-	50%	Norte 2%
Amazonas	1	-	50%	
Piauí	6	-	55%	Nordeste 12%
Ceará	2	-	18%	
Rio Grande do Norte	2	-	18%	
Pernambuco	1	-	9%	

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

Como mostra este quadro acima (quadro 5), a Região Sudeste tem uma representação próxima aos 48% sobre a temática “supervisão escolar”. Considerando que concentra o maior índice populacional do Brasil e se configura como a região cujos sistemas de ensino se organizaram há mais tempo que os demais - caso sobretudo dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro -, esse índice expressa o caráter dos polos principais de produção acadêmica brasileira²⁷.

²⁷ A supremacia da Região Sudeste na produção acadêmica não se restringe ao tema supervisão escolar. Estudos que abordam outras temáticas, como o de Rocha (2010), sobre as Violências na Escola, e o de Sato (2011) que trata dos Concursos Vestibulares, também chegaram à mesma constatação.

O estado de São Paulo concentra um número importante de estudos que tratam do objeto supervisão escolar - 30% da produção nacional -; como anteriormente indicado, representa 63% da produção dos estados da Região Sudeste. O Rio de Janeiro aparece com 16% da produção; o estado de Minas Gerais, com 21%; no Espírito Santo não localizamos pesquisa sobre a temática.

A Região Sul ocupa o segundo lugar no ranking nacional relativamente à produção de pesquisas sobre a supervisão escolar, sustentando um percentual de 32% no cômputo nacional. A distribuição da produção regional dos estados da Região Sul é a seguinte: Paraná, 21%; Rio Grande do Sul, 69%, apresentando o maior índice da produção regional; e o estado de Santa Catarina figura com 10% da produção, participando com 3,3% da produção nacional sobre a temática.

Para a continuidade da presente pesquisa, destacamos a escassez de estudos sobre o tema “supervisão escolar” neste último estado. Fica, portanto, evidente a necessidade de investigar a “constituição da supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis”, demarcando seu histórico e as alternâncias da efetivação desse grupo profissional. Na busca empreendida nesta fonte (Capes), localizamos apenas três dissertações defendidas no estado catarinense, a saber: “Supervisão escolar: necessidade técnica ou voluntarismo político?”, realizada por Pinho (UFSC, 1992); “A formação técnico-política do professor das séries iniciais: uma análise a partir do trabalho de supervisão escolar”, um estudo de Bittencourt (FURB, 1995) e “O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática”, elaborada por Waltrick (UFSC, 2008).

A Região Nordeste ocupa a terceira colocação dentre os estados da Federação: 12% do cômputo nacional. A distribuição da produção entre os estados da Região Nordeste é a seguinte: o Piauí lidera com 55%; Ceará e Rio Grande do Norte são responsáveis por 18% cada um e Pernambuco, com 9%. Os estados do Maranhão, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Bahia não apresentaram nenhum trabalho.

A região Centro-Oeste é responsável por 6% dos estudos realizados sobre a temática na esfera nacional: os estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul detêm cada um 20%, enquanto o Distrito Federal concentra 40% dos estudos realizados.

A busca de dados empreendida para efeito deste estudo permitiu observar que a Região Norte apresenta o índice mais baixo de produção sobre supervisão escolar: 2% da produção nacional. Entre os sete estados que compõem a região, Acre e Amazonas detêm (cada um) 50%

da produção regional, e os demais estados - Roraima, Rondônia, Pará, Tocantins e Amapá - não possuem pesquisas sobre o tema.

Embora tenhamos identificado 11 estados da Federação que não realizaram estudos com foco na supervisão, com exceção do estado do Espírito Santo na Região Sudeste, os demais estudos concentram-se nos estados da Região Norte (Roraima, Rondônia, Pará, Tocantins e Amapá) e Nordeste (Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia). A ausência de produção pode revelar a inexistência desse profissional nas redes de ensino público desses estados, mas também pode resultar de outros fatores não indicados em nosso levantamento.

Este quadro instiga-nos a pensar sobre o que provoca a disparidade de interesse sobre a temática supervisão escolar entre as regiões. Como citado, o Rio Grande do Sul detém 69% da produção regional, ao passo que em Santa Catarina, na mesma região, há um número pouco expressivo, aproximadamente 10%.

Findamos este tópico apontando duas questões: estando a pesquisa circunscrita a um mesmo recorte temporal (1987-2010), como um mesmo objeto de estudo pode revelar-se expressivo num estado, ou numa região, e ser inexpressivo em outra? O que mobiliza a oscilação desse objeto no campo da pesquisa educacional? Tais indagações serão perseguidas ao longo deste trabalho.

1.5.6 A supervisão escolar nos sistemas de ensino público e privado

Procuramos, através da análise dos resumos de teses e dissertações, a recorrência com que as pesquisas sobre supervisão escolar aparecem nos sistemas de ensino público e privado, como revela o quadro 6.

Quadro 6 - Pesquisas sobre supervisão escolar nos sistemas de ensino público e privado

Estados com pesquisa por região		Sistemas de Ensino	
		Público	Privado
Região Sul	Santa Catarina	3	-
	Paraná	6	-
	Rio Grande do Sul	18	2
Região Sudeste	São Paulo	27	-
	Rio de Janeiro	6	1
	Minas Gerais	9	-
Região Centro-Oeste	Goiás	1	-
	Mato Grosso	1	-
	Mato Grosso do Sul	1	-
	Distrito Federal	2	-
Região Norte	Acre	1	-
	Amazonas	1	-
Região Nordeste	Piauí	6	-
	Ceará	2	-
	Rio Grande do Norte	2	-
	Pernambuco	1	-
TOTAL		96,5%	3,5%

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

Ao analisar a amostragem dos resumos, constatamos que 100% dos estudos realizados no estado paulista focalizam a rede pública, sendo 55,5% sobre as escolas da rede pública estadual e 37% referentes à rede pública municipal²⁸. Destacamos a ausência de pesquisas que abordem a temática na rede privada paulista, o que pode revelar uma postura mais restritiva do acesso a esse sistema de ensino no que concerne à inserção de pesquisadores nas dependências de suas

²⁸ Esclarecemos que 7,5% dos estudos não especificavam se a pesquisa havia ocorrido na esfera federal, estadual ou municipal, mas informavam que a investigação ocorreu na rede pública.

instituições ou, ainda, outra configuração do supervisor escolar como profissional que acompanha o trabalho pedagógico do professor.

Observamos, no estado do Rio Grande do Sul, que aproximadamente 55% das pesquisas foram realizadas em escolas da rede pública municipal, seguidas de 20% da rede pública estadual; 15% sinalizaram que a pesquisa havia ocorrido na rede pública, mas não explicitaram em qual delas; 10% das pesquisas tiveram como foco o sistema privado de ensino, situação que só se repetiu no estado do Rio de Janeiro.

Tecendo um paralelo entre os dois estados que mais contribuíram na produção nacional de pesquisas sobre a supervisão escolar (São Paulo, com 30%, seguido do Rio Grande do Sul, com 22%), constatamos que há uma inversão das demandas no que tange à rede de ensino. Enquanto no estado de São Paulo o maior número de pesquisas incide sobre a rede pública estadual (55,5%), no estado do Rio Grande do Sul o foco se concentra nas redes públicas municipais de ensino, com 55%.

Ao analisar as pesquisas selecionadas nos quatro estados da Região Nordeste, constatamos que 54% delas ocorreram em escolas da rede pública estadual, seguidas da rede pública municipal (45,5%). A Região Nordeste configura-se como a que possui um equilíbrio da produção de pesquisas sobre o tema nas duas redes públicas de ensino, condição não observada nas demais regiões do País.

Considerando os quatro estados da Região Centro-Oeste, constatamos que cerca de 80% dos estudos ocorreram em escolas da rede pública estadual, seguidas da rede pública municipal (20%). Entre os estudos, destacamos a tese *Coordenação Pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*, de Alves (2007, UPG), por ser um dos poucos (a única tese) que aborda a constituição de um grupo de coordenadores pedagógicos da educação infantil numa rede municipal de ensino. Vale assinalar que se trata de um nível da educação básica pouco explorado nas pesquisas sobre supervisão escolar.

Ao observar a Região Norte e nos deter sobre a variável sistema de ensino, localizamos dois estudos: um no estado do Acre, na rede municipal de Brasiléia, e outro no estado do Amazonas, na rede estadual de Boa Vista.

1.5.7 As referências mais citadas nos resumos sobre supervisão escolar

A explicitação das referências bibliográficas nos resumos foi bastante restritiva. Dentre os 111 analisados, apenas 18 faziam alusão aos autores, o que representa 16% do total dos estudos.

Em nossa análise, chegamos a um total de 107 diferentes referências; entre elas, constatamos uma pulverização de autores: 80 deles citados apenas uma vez e outros 14, apenas duas vezes. No quadro 7, constam os 13 autores citados em três ou mais estudos.

Quadro 7 - Referências mais citadas nos resumos sobre supervisão

Autores	Recorrências
Naura Syria C. Ferreira	6
Selma Garrido Pimenta	6
Mary Rangel	6
Isabel Alarcão	5
Celestino Silva Jr.	5
José Carlos Libâneo	5
Vera Placco	4
Luíza Helena Christov	4
Paulo Freire	4
Antônio Nóvoa	4
Maurice Tardif	4
Maria Isabel Cunha	3
Demerval Saviani	3

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

Ainda que incorrendo no risco de reducionismos (sabemos que muitos desses autores abordam diferentes temáticas), classificamos os autores em dois grandes blocos: os que tratam mais especificamente da supervisão escolar (Alarcão, Christov, Ferreira, Silva Jr, Placco e Rangel) e os que se ocupam da formação de educadores de forma geral (Cunha, Nóvoa, Pimenta, Libâneo, Tardif, Freire e Saviani). Identificamos, nos resumos, poucos pesquisadores da área da história e história da educação, bem como da sociologia ou sociologia da educação, que aparecem inscritos no critério de uma ou duas recorrências. Constatamos, ainda, pouca referência aos autores estrangeiros, excetuando os casos de Alarcão, Nóvoa e Tardif, o que revela uma preferência dos pesquisadores por autores brasileiros.

1.5.8 A metodologia adotada nos estudos

Observamos, nos 111 títulos examinados, a explicitação pelos pesquisadores do itinerário metodológico utilizado, o que foi evidenciado em 70% do material analisado. Alguns estudos conjugam um ou mais elementos do processo, tais como a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os procedimentos adotados, ao passo que outros indicam apenas um destes elementos. Apresentamos, no quadro 8, como estas questões foram nomeadas pelos pesquisadores e os índices relacionados às recorrências.

Quadro 8 - Itinerário metodológico

<i>Nomenclatura utilizada</i>	<i>Nº encontrados</i>
Abordagem qualitativa	21%
Abordagem fenomenológica	2 %
Abordagem dialética	3,5%
Abordagem histórica	3,5%
Pesquisa-ação	7%
Pesquisa participante	3,5%
Pesquisa bibliográfica	9%
Estudo de caso	9%
Análise documental	9%
Análise de conteúdo	3%
História de vida	3,5%
Entrevistas	29%
Questionários	12%

Fonte: Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes.

Dentre os dados analisados, ressaltamos uma reincidência da abordagem qualitativa de 21%, perspectiva indicada com frequência nas pesquisas da área das ciências humanas. Ressaltem-se, ainda, as entrevistas como procedimento metodológico bastante utilizado: 29% dos estudos. Aproximando-se da perspectiva referente à história de vida, identificamos pesquisadoras que transformaram a própria experiência profissional nas redes públicas de ensino em objeto de estudo (PERINA, 2007; MEDINA, 1993; AZEVEDO, 2008; MIZURINI, 2004).

Ao observarmos a diversidade de opções metodológicas adotadas pelos pesquisadores e a conjugação de abordagens, tipos e procedimentos metodológicos, parecem-nos oportunas as considerações de Pierre Bourdieu:

A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se privar deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina - e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apeteci-me dizer: 'É proibido proibir' ou 'livrai-vos dos cães de guarda metodológicos' (BOURDIEU, 2009, p. 26).

Portanto, conhecer a diversidade de possíveis caminhos metodológicos na depuração do objeto nos deu elementos para identificar as lacunas existentes e fazer nossas escolhas. Causou-nos estranheza a ausência de indicativos metodológicos em cerca de 30% dos resumos, ao menos nos que tratam da temática da supervisão escolar. Também observamos que essa ocorrência é mais evidente entre os resumos das pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990, correspondendo a um percentual de 20% dos trabalhos, demonstrando que, nos últimos anos, um maior rigor acadêmico vem sendo adotado de maneira mais efetiva.

Realizado o levantamento bibliográfico, que nos situou no campo de pesquisa em que se insere a supervisão escolar, buscamos outras fontes de investigação. Destacamos os questionários aplicados aos supervisores escolares e os documentos produzidos pela RME, que forneceram indicativos sobre o lugar que a supervisão escolar ocupava no projeto educacional ao longo das diferentes gestões, fornecendo, assim, indicativos da constituição da rede que compõe um sistema municipal de ensino. Estas informações foram cotejadas com as indicações contidas nos depoimentos coletadas junto a sete especialistas em assuntos educacionais que participaram de forma efetiva no processo de consolidação do serviço de supervisão escolar. A empiria, mais uma vez, nos remeteu a mais uma fonte, os termos de visita sistematizados pelos inspetores escolares que atuaram nas escolas municipais de Florianópolis. Através do conjunto de dados localizados nas diferentes fontes, observamos algumas recorrências que nos permitiram selecionar as quatro categorias de análise do presente estudo:

- formação da supervisão escolar;
- função da supervisão escolar;
- prática pedagógica da supervisão.

Conceitos, autores, dados oriundos da empiria inicialmente arrolados para tecer o escopo deste estudo não se esgotam aqui. Eles fornecem a base para analisar o conjunto de categorias que definimos como fundantes de nosso estudo. Postos estes elementos, passamos a descrever o itinerário metodológico seguido no estudo.

1.6 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Este estudo busca inspiração no “modo de pensar relacional”, de Pierre Bourdieu (2009). Esta perspectiva nos instiga a pensar como a supervisão escolar é abordada na produção acadêmica, na literatura da área e nos textos normativos, assim como se autorrepresenta e é representado por outros profissionais em testemunhos recolhidos. Este entrecruzamento de dados de diversas fontes dá a dimensão dos diferentes ângulos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional deste especialista.

Conforme indicado anteriormente, o recorte temporal para realização da pesquisa é o período de 1987 a 2010. A data inicial é marcada pela ampliação do serviço de supervisão escolar através do primeiro concurso público, com ingresso de grande monta, para efetivação dos supervisores na RME nas escolas básicas do ensino fundamental; o ano de 2010 se refere ao início de nossos estudos de doutoramento. Os sujeitos da pesquisa são os 100 supervisores escolares que compunham o quadro funcional da rede em 2010, bem como sete especialistas em assuntos educacionais que concederam entrevistas.

Após os procedimentos de submissão e aprovação do projeto de tese junto ao Comitê de Ética - Parecer nº 216.346 -, seguimos com o trâmite de solicitação de autorização para aplicação do questionário junto aos departamentos de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) e estabelecemos uma aproximação para sensibilizar os coordenadores dos grupos dos supervisores sobre a importância do estudo. Como resultado, tivemos o apoio que viabilizou o envio dos questionários (Apêndice A) *on-line* à lista dos supervisores escolares disponibilizada pela SME. O questionário se compõe de 33 questões, que contemplam dados pessoais, elementos da trajetória escolar, informações referentes à carreira e à experiência profissional. Priorizamos, para efeito de análise, as informações que tratam da formação, da prática pedagógica e da função atribuída aos supervisores.

Dos 100 questionários enviados à lista de *e-mails*, intercalados com contatos telefônicos com a SME, tivemos o retorno de 31, os quais

compõem a amostragem inicial. Estas informações constituem a base da Parte III, desse estudo.

Objetivamos, por meio deste recurso, compreender como os agentes da pesquisa assimilam os desdobramentos das políticas educacionais e das prescrições legislativas. Procuramos, também, observar qual a base da supervisão escolar no que concerne aos processos formativos, às funções e práticas destes profissionais. Entendemos que os dispositivos²⁹ listados compõem disposições duráveis e estáveis que constituem o *habitus*³⁰ que marca as práticas profissionais e delinea formas de representação da supervisão escolar.

Para melhor compreender a dinâmica instaurada em torno do objeto de pesquisa, precisamos nos cercar de diferentes ferramentas metodológicas, o que significa “mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas e recolha dos dados, são praticamente utilizáveis” (BOURDIEU, 2009, p. 26). Nesta perspectiva realizamos algumas escolhas que orientaram nossos estudos.

Adotamos para a pesquisa uma abordagem quali-quantitativa. Segundo Bardin (1977), a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mais maleável e adaptável; já a abordagem quantitativa se pauta pela obtenção de dados descritivos através de um método estatístico. Entendemos que essas duas abordagens não se excluem, mas se complementam; por isso, ambas serão utilizadas aqui.

²⁹ O sentido atribuído a *dispositivo* é o definido por Foucault, como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O *dispositivo* é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (1993, p. 244).

³⁰ Segundo Bourdieu (2013, p. 87), “os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro”.

Nas pesquisas das ciências sociais, e em outras áreas das ciências humanas, é frequente o emprego do estudo de caso, que foi nossa opção metodológica, pois se define como pesquisa empírica, que dará sustentação à análise sócio-histórica da supervisão escolar na RME. Entendemos que o presente estudo incide sobre uma *unidade social significativa*, o que implica concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito (MEKSENAS, 2002): a supervisão escolar. Com o propósito de estudar o tema em profundidade, adotamos diferentes tipos de análise.

Inicialmente, destacamos a análise documental, realizada em documentos oficiais como: leis de diretrizes e bases da educação nacional; resoluções do Conselho Nacional de Educação; resoluções do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (documentos normativos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação); documentos orientadores da prática pedagógica e registros dos processos formativos, com o propósito de levantar dados relativos à supervisão escolar; ainda: livros, artigos, dissertações e teses de doutoramento sobre a supervisão escolar produzidos no campo da pesquisa científica, bem como pesquisa documental em alguns arquivos públicos.

Avaliamos oportuno socializar, em especial, as tentativas de realizar a pesquisa documental nos diferentes arquivos públicos, com o propósito de ilustrar as dificuldades enfrentadas na realização do estudo. Iniciamos a busca no Arquivo Público da Imprensa Oficial, com a intenção de localizar “termos de visita de inspetores escolares” que fizessem alusão a escolas da Rede Municipal de Florianópolis. O protocolo realizado no arquivo público (identificação do acervo no catálogo, localização do número do material pesquisado, solicitação ao funcionário do material escolhido, listagem de recomendações do manuseio do material...), nos colocou em contato com uma das dinâmicas do pesquisador da história da educação. Na busca, localizamos alguns termos de visita dos anos de 1950 e 1960, mas estes eram de outros municípios. Diante da imponência do papel timbrado e da áurea de sedução descrita por diferentes autores (BELTRAME, 1991; CUNHA, 2004; ISOBE, 2011), nos sentimos particularmente atraída por essa promissora fonte de pesquisa. Entretanto, para nossa frustração, não localizamos nenhum termo de visita referente ao município de Florianópolis.

Outra iniciativa empreendida diz respeito à ida ao Arquivo Público Municipal. Esta busca não logrou êxito, pois, em decorrência de falta de funcionário, não pudemos acessar o acervo, indisponível fazia

mais de um semestre. Tal situação não é prerrogativa exclusiva de Florianópolis. Faria Filho (1998) tece considerações sobre esta relação entre os arquivos, o estado e a forma como isso interfere nos rumos da pesquisa:

Ora, se organizarem essas práticas de arquivo com a política de guarda, conservação, organização e acesso, poder-se-á verificar que, em última instância, está presente, aqui, aquela ideia do Derrida sobre o poder do mundo do comando, e de outra forma que não na organização do arquivo, é visível a influência do Estado em nossas ‘competências hermenêuticas’ e em nosso poder de “interpretar os arquivos” sob sua guarda (FARIA FILHO, 1998, p. 98).

Em nossa terceira tentativa, fomos ao Museu da Escola Catarinense; mais uma vez, não foi possível realizar a pesquisa, pois se encontrava fechado para reforma, inviabilizando nosso propósito.

Num exercício de tenacidade, partimos para a quarta tentativa na busca pelos termos de visita, tendo recorrido ao acervo da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo³¹, no bairro de São João do Rio Vermelho³². Os documentos localizados nessa escola não estavam

³¹ Consta, no histórico do PPP da instituição, que em 1936, a Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo foi fundada como Curso Primário (1ª a 4ª séries), tendo o estado como entidade mantenedora. No ano de 1956, foi incorporada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nas dependências do prédio escolar instalou-se um consultório médico, o qual foi ampliado, tornando-se um Posto de Saúde a partir do convênio celebrado com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1961. Segundo consta, esta iniciativa trouxe resultados significativos, uma vez que reduziu o índice de patologias e mortalidade infantil na localidade e arredores. Anexo à escola, foi criado o Parque Infantil, em 1970. Em 1971, através do Decreto 723, de 5 de outubro de 1970, foi instalado o Sistema de Ensino de 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, quando a escola então passou a atender a alunos de 1ª à 8ª série. Em 1977, começou a funcionar o Pré-Escolar, que, em 1983, constituiu o Núcleo de Educação Infantil (NEI), com direção e recursos autônomos em relação à escola.

³² Através de contato telefônico com a secretária da referida escola, fomos informadas sobre a existência nos arquivos da escola de caderno que continha os termos de visita. De posse dos documentos de autorização para a pesquisa,

envoltos pelo ritual arquivista descrito quando da visita ao Arquivo Público da Imprensa Oficial, nem acomodados em lugar de destaque. Eles se encontravam cuidadosamente armazenados numa caixa plástica de arquivo e dividiam espaço com outros cadernos que continham frequência, ata de reunião de pais, atas das reuniões com os professores.

Como um segundo momento da pesquisa, destacamos a análise quantitativa que ocorreu a partir dos dados numéricos levantados junto a diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação (Diobe/Geife, DEI, DAE) e dos dados coletados junto ao Portal Capes, além dos questionários aplicados aos supervisores que atuam na rede pública municipal de ensino de Florianópolis (apresentados na última parte). Esse conjunto de dados nos auxiliou a compreender a constituição da supervisão escolar no município.

Por fim, adotamos também uma análise qualitativa, na qual tratamos das questões abertas do questionário e do material das entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete especialistas em assuntos educacionais que acompanharam o processo de implantação da supervisão na RME. Os testemunhos das entrevistadas abordam os processos formativos, as práticas pedagógicas e as funções atribuídas à supervisão escolar, compondo assim, as categorias de análise do estudo. Esses testemunhos recuperam as memórias³³ desse grupo profissional, possibilitando uma leitura da história da supervisão escolar.

A escolha da entrevista como técnica de coleta de dados inspira-se nas indicações de Minayo (1993), que aponta a entrevista como um instrumento privilegiado, pois:

emitida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Comitê de Ética, dirigimo-nos até a instituição.

³³ Le Goff (2003, p. 419) destaca que memória é um “fenômeno individual e psicológico (cf. *soma/psique*); a memória liga-se também à vida social (cf. *sociedade*). Esta varia em função da presença e ausência da *escrita* (cf. *oral/escrito*), e é objeto do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do (passado/presente), produz diversos tipos de documento/monumento faz escrever a história (cf. *filologia*), acumular objetos (cf. *coleção/objeto*). A apreensão da memória depende, deste modo, do ambiente social (cf. *espaço social*) e político (cf. *política*): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. *imaginação social, imagem, texto*) que falam do passado; em suma, de um certo modo, de apropriação do tempo (cf. *ciclo/gerações, tempo/temporalidade*)”.

[...] é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1993, p. 109).

O percurso metodológico escolhido nos auxiliou a desvelar os meandros do objeto de estudo, viabilizando o tratamento e análise dos dados, definindo as categorias de análise e o desdobramento da pesquisa. Sabemos que, na medida em que os dados são explicitados, surgirão possíveis novas demandas. As fontes sobre as quais nos debruçamos permitiram compor um panorama da produção na área e também forneceram a empiria que baliza a estruturação dos capítulos subsequentes.

2 INSPEÇÃO E SUPERVISÃO NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO - DOIS MODELOS E UM DESTINO

Neste segundo capítulo tratamos da inspeção escolar e de sua contribuição na tarefa de organizar a escola primária elementar catarinense. Essa prática, paralelamente, também se instituiu nas escolas municipais de Florianópolis, o que nos levou a investigar a relação entre estado e município, permitindo-nos tecer uma breve reflexão sobre a vinculação entre as duas redes de ensino. Finalizamos com o processo de transição do serviço de inspeção escolar para o serviço de supervisão escolar e orientação educacional no município.

As fontes balizares deste capítulo se concentra nas publicações que abordam a inspeção escolar, a saber: Neide Almeida Fiori (1975), Gladys Mary Ghizoni Teive (2008), Elaine Cristina Marcilo (2006), Rogéria Moreira Rezende Isobe (2011), Maria Teresa Santos Cunha (2003). Estas produções nos forneceram um quadro de referência importante para compreender o lugar ocupado pela inspeção escolar na constituição da instrução pública catarinense.

No que concerne à RME, adotamos como fonte os termos de visita localizados numa escola pública municipal de Florianópolis e os trabalhos de Cabral Filho (2004), Beirith (2009) e Campana (1994), que apontam a estreita relação em termos educacionais entre o estado e município. Este conjunto de fontes suscitou algumas indagações: Qual foi o papel exercido pelos inspetores escolares no processo de implantação da escola pública, laica e gratuita, no estado de Santa Catarina? Como teria ocorrido esse processo na RME? Como se teria efetivado a substituição do inspetor escolar pelos supervisores escolares na RME?

Admitida a possibilidade de tecer algumas aproximações ou distanciamentos entre o serviço de inspeção e supervisão escolar, realizaremos uma breve incursão na inspeção escolar situada no estado e estabelecemos um diálogo com os primórdios do que se constituiu a inspeção escolar na capital; para tanto, também analisamos o processo de constituição da RME.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO... COMPREENDENDO O CONTEXTO

Estudos que abordam a constituição da educação brasileira (AZEVEDO, 1971; SILVA, 2004) indicam que, nas primeiras décadas

do século XIX, os entes da incipiente federação gozavam de autonomia para gerir as propostas de instrução elementar, o que também aconteceu em terras catarinenses.

No caso específico do município de Florianópolis, encontramos registros deste processo na tese de doutoramento de Cabral Filho (2004) e no estudo dissertativo realizado por Beirith (2009), os quais mostram que as relações entre Estado e município foram bastante tênues, e marcadas por uma interdependência. Consta que na década de 1940, o município era subordinado ao Departamento de Educação do Estado; os professores e demais funcionários municipais tinham suas vidas profissionais gerenciadas pela Diretoria de Administração do município. Aos poucos, essa rede foi adquirindo contornos próprios, embora continuasse vinculada ao sistema estadual de educação até fins da década de 1950. Segundo Cabral Filho (2004), durante a gestão do prefeito Osmar Cunha (1957-1958) foram criados os primeiros grupos escolares, datados do ano de 1957, a saber, Grupo Escolar Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha; o Grupo Escolar Antônio Paschoal Apóstolo, no Rio Vermelho³⁴, e o Grupo Escolar Professor Anísio Teixeira, na Costeira. Este fato revela um importante empreendimento educacional nas comunidades do interior do município (Ribeirão da Ilha e Rio Vermelho) e num bairro mais próximo do centro da cidade, no caso, a Costeira do Pirajubaé. Presenciamos, então, nesse período, a uma expansão da RME, e, conseqüentemente, ao aumento da oferta de vagas, ampliando-se, assim, as oportunidades de escolarização para um contingente maior de crianças.

Segundo Fiori (1975), no ano de 1956 foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, gerenciada por Elpídio Barbosa. Para Cabral Filho (2004), a atuação desse intelectual coincidiu com o que se poderia reconhecer como o período da modernização da educação catarinense. Foi nesta fase que ocorreu a escalada vertiginosa da demanda pela escolarização, quase simultaneamente nos três níveis de ensino.

Na década de 1960, são empreendidas reformas importantes na administração pública. O Departamento de Educação foi transformado em Secretaria de Educação e Cultura. Elpídio Barbosa foi o assessor que conduziu essa reestruturação, tendo, em 1963, durante o governo de Celso Ramos, assumido o cargo de secretário da Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina. É importante destacar que os processos de

³⁴ Foi nos arquivos desta escola que localizamos um caderno que continha os termos de visita concernentes ao período de 1948 a 1972.

mudanças ocorridos no estado acabam por influenciar e servir de referência à organização da educação municipal.

Em Florianópolis, no ano de 1979, foi criada, por meio da Lei nº 1.674, a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas), composta por diferentes áreas que se organizavam em departamentos. Instalaram-se, nessa década, também no ano de 1976, os serviços de educação pré-escolar concentrados em três comunidades: Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Coloninha (OSTETTO, 2000). Neste período, ainda estamos sob a ditadura civil-militar, ensaiando os primeiros passos para a abertura do regime democrático. Embora nossa hipótese inicial perseguisse a contribuição da supervisão escolar para a organização da RME para a efetivação do Sistema Municipal de Ensino, os dados até o momento levantados dão conta que este processo foi muito mais complexo do que o inicialmente imaginado.

Para entender como, no plano legal, operam a vinculação entre estado e município e se consolidam os sistemas de ensino, recorreremos às indicações de Correia e Silva (2004). Os autores ressaltam que a expansão e consolidação dos sistemas públicos de ensino ganharam especial destaque no Brasil na transição do século XIX para o século XX.

Um sistema nacional de ensino representa a forma plena de organização da educação de um país: ele é público, autônomo e se ancora nos dispositivos legais definidos na LDB e especificados em legislação complementar. Ele regula as bases dos sistemas de ensino estaduais e municipais, a ele vinculados e subordinados. Carlos Jamil Cury (2008), com um importante estudo - Sistema Nacional de Educação: Desafios para uma educação igualitária e federativa -, mostra a complexidade referente à composição do nosso sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 211, aponta que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, questão também reafirmada na LDB de 9.394/1996, em seu artigo 8º. Isto é um indicativo relevante, do ponto de vista histórico, pois, embora iniciativas datem do final do século XIX, permanecemos perseguindo sua concretização ainda na atualidade. Prova disso é o Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que tem como relator Jamil Cury. Nele observamos a defesa da institucionalização efetiva dos sistemas municipais de ensino, com destaque para o fato de que sua autonomia e competência beneficiaria o funcionamento dos níveis de ensino. A necessidade de um parecer que legitime o reconhecimento e a efetivação dos sistemas

municipais de ensino são fortes indicativos do quanto esta questão ainda demanda de investimento de diferentes ordens para se efetivar.

Na esteira do aparato legal, contamos com particularidades e discrepâncias, ainda com as continuidades e descontinuidades que podemos exemplificar com o parágrafo único, do Art. 11 da LDB n. 9.394/1996, que registra que “os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” Ora, a maleabilidade do texto legal parece vislumbrar que, num país de dimensões continentais como o Brasil, a obrigatoriedade da criação de sistemas de ensino em municípios ainda desprovidos de uma estrutura básica poderia implicar grandes dificuldades. Esta constatação remete às reflexões de Faria Filho (1998), que entende a legislação como um dispositivo de conformação do campo e das práticas sociais, não podendo ser desvinculada dos debates da atualidade.

Retomando nossa questão no que tange à constituição da RME, e, de modo pontual, ao Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, constatamos que o Conselho Municipal de Educação do município data de 11 de novembro de 1991, tendo sido criado pela Lei nº 3.691/91, alterado posteriormente pela Lei nº 3.951/92. Esta é uma situação contraditória, pois, embora tivéssemos um conselho constituído, não dispúnhamos ainda de uma lei do sistema. Apenas na década de 2000 são revogadas as leis anteriores pela Lei nº 7.503/2007, que trata da “Estrutura Administrativa e Organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis”.

O município, porém, passa a dispor de uma lei que define “a organização, funcionamento e manutenção do sistema municipal de ensino de Florianópolis” somente em 27 de dezembro de 2007 (Lei nº 7.508). O período de 16 anos, transcorrido entre a criação do Conselho Municipal (1991-2007) e a aprovação de uma lei própria do sistema, sugere que esse intervalo de tempo foi crivado por disputas. Cabe destacar que, nas décadas anteriores, os encaminhamentos e ações do município se pautavam na Lei do Sistema Estadual de Educação, que teve seu Conselho organizado em 28 de maio de 1962.

Esta breve incursão nos fornece elementos para compreender o longo período de forte dependência entre a Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e a Rede Municipal de Florianópolis, mas não podemos perder de vista que essa vinculação ainda perdura, pois somos entes de uma mesma federação. Exemplo da permanência dessa vinculação foi a transferência, no ano de 2008, das unidades de educação infantil da rede estadual, localizadas no município de

Florianópolis, para a RME, que efetivou o previsto na LDB 9.394/1996, no artigo 18, que define as instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino.

- I - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação.

No caso específico do ensino médio, esse permaneceu, em Florianópolis, sob a responsabilidade do estado. Cabe ainda ressaltar que, a partir da referida lei, os municípios passam a dispor de uma maior autonomia e também assumem mais responsabilidades, como o indicado no artigo 15, no qual consta: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observando as normas gerais de direito financeiro público”.

Recuperando o contexto da década de 1980, registramos em nosso país o processo de abertura política com impacto também sobre a organização política, administrativa e educacional de Florianópolis. Data do ano de 1985, por meio da Lei nº 2.350, a implantação da Secretaria Municipal de Educação, que se desvinculou da então Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social (Sesas). À nova configuração foi incorporado o antigo Departamento de Educação, que possuía duas divisões - Divisão de Educação Física e Divisão de Ensino -, e foram criados os cargos de secretário municipal de Educação, assessor técnico e secretária do secretário. A criação do cargo de “assessor técnico” sugere pistas de uma incipiente organização do grupo ocupacional dos especialistas em assuntos educacionais, posteriormente normatizado no Estatuto do Magistério (Lei nº 2.517/1986). Vale ainda lembrar que esta constatação nos fornece uma chave importante na condução de nossas análises.

Na sequência de nossas sistematizações, retrocederemos um pouco no tempo, embora nosso recorte temporal seja 1987. A empiria nos mostrou informações relevantes ao vasculhar o baú das memórias (ditas e escritas) para reconstituir a trajetória do processo de implantação do serviço de supervisão escolar. Às bibliografias e fontes consultadas se acrescentaram os documentos produzidos pela RME (relatórios,

planos e propostas das gestões e textos normativos), com os testemunhos obtidos através de entrevistas realizadas com os especialistas que atuaram na rede nesse período.

Para efeito deste estudo definimos a RME como uma teia, ou campo, nos termos de Bourdieu, composta pela Secretaria Municipal de Educação e suas Unidades Educativas Públicas (Escolas de ensino fundamental - básicas e desdobradas -, creches e núcleos de educação infantil e os núcleos de educação de jovens e adultos). Como o serviço de supervisão escolar está presente apenas nas duas primeiras etapas da educação básica (Ed. Infantil e Ensino Fundamental), será nelas que nos deteremos.

Nesta perspectiva, perseguimos o indício pelo qual, à medida que os especialistas em assuntos educacionais se inserem na RME se desencadeia um refinamento das formas de normatização e controle nas escolas. Uma de suas expressões é o Projeto Político e Pedagógico (PPP).

Encerramos esta reflexão destacando que a RME de Florianópolis começou a adquirir contornos próprios a partir da década de 1950; no entanto, ela se manteve intimamente vinculada à RME, como podemos constatar, sobretudo com a subordinação, até 2007, da Educação de Florianópolis às definições do Sistema Estadual de Educação. No referente à implantação do serviço de especialistas em assuntos educacionais no município de Florianópolis e ao refinamento das formas de normatização e controle nas escolas, essas práticas receberam influência do serviço realizado na Rede estadual de ensino.

2.2 INSPEÇÃO ESCOLAR: ALGUNS INDICATIVOS DA TRAJETÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL CATARINENSE

Destacamos que em nossos estudos encontramos registros sobre a inspeção escolar no estado de Santa Catarina referentes ao período 1834 até a década de 1960. Embora o processo seja marcado por rupturas, descontinuidades e retomadas, dispomos de um quadro de reflexão interessante, que oferece pistas da dimensão do empreendimento. Ao pesquisar o cenário particular da constituição da instrução pública no estado de Santa Catarina, localizamos um conjunto de estudos que

revela uma preocupação com a instrução pública desde o período imperial³⁵.

Ainda que a inspeção escolar no estado catarinense seja um objeto de estudo promissor, que se poderia constituir em tema para uma tese, no escopo deste estudo³⁶ não temos, naturalmente, a intenção de aprofundá-lo, pois nosso foco é a supervisão escolar.

Os inspetores de ensino³⁷ revelam-se figuras-chave no processo de constituição do sistema de educação nacional e catarinense, que

³⁵ GOULART, J. J. *A instrução Pública na Província de Santa Catarina: 1834-1889*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992; SCHAFASCHEK, R. *Educar para civilizar e instruir para progredir: Análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996; SCHARDONG, R. *A instrução pública secundária em desterro – O Atheneu Provincial (1874-1883)*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997; SCHAFFRATH, M. dos A. S. *A escola normal catarinense de 1892: profissão e ornamento*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999; SCHMIDT, L. L. *A Constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina: 1830-1859*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

³⁶ A inspeção escolar tem constituído um objeto de estudo bastante profícuo; um estreito recorte temporal de anos tem oferecido material para estudos dissertativos que, em certa medida, revelam a profundidade e densidade do tema, a exemplo dos trabalhos de: MARCÍLIO, E. C. *A ação da Inspetoria Geral da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006; TEIXEIRA, G. M. *Ação da Diretoria da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no Período de 1858 a 1874: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005; e BARBOSA, E. B. L. *Uma Teia de Ações no Processo de Organização da Inspeção do Ensino No Paraná (1854–1883)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Estes estudos demonstram o quão importante tem sido a temática no campo.

³⁷ As reflexões contidas neste item sobre inspeção escolar no estado de Santa Catarina são tratadas e aprofundadas em dois trabalhos por nós apresentados no IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. *Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares*, em Lisboa, em julho de 2012. O texto *Inspeção*

objetivava incorporar o sentido de nação³⁸. A igreja e a família adotavam formas de socialização com vistas a moldar o sujeito, mas, para esse grande projeto de homogeneização, a escola se apresentava como a instituição mais eficiente.

Ao arquitetar um sistema de ensino, os dispositivos de controle, regulação e modelização³⁹ são fundamentais, e essa incumbência foi exercida por um longo período pelos inspetores. As diferentes configurações assumidas pelos ocupantes desses cargos, que se diversificam durante esse processo, revelam um jogo de ascensão e declínio, criação e extinção, continuidades e descontinuidades que retratam o movimento de constituição do campo educacional brasileiro, e também catarinense, além das disputas travadas, remetendo-nos às reflexões de Bourdieu (1990) sobre campo como espaço social no interior do qual ocorrem lutas pela apropriação de diferentes bens.

Dando continuidade à nossa linha de reflexão, agregamos as indicações de Fiori⁴⁰ (1975), que destaca que em 1879 o presidente da província, Antônio Almeida Oliveira, salientava que as leis da instrução pública em Santa Catarina “jaziam na maior confusão”. Para superar essa dificuldade, a referida autoridade promulgou o Ato de 29 de novembro de 1879, no qual compilou toda a legislação do ensino em vigor e estabeleceu algumas determinações consideradas fundamentais:

Escolar Em Santa Catarina Na Primeira Metade Do Século XX: As Representações Das Professoras Aposentadas, e um segundo trabalho, intitulado *Inspetores escolares em Santa Catarina (1946 – 1970): os concursos como via de ascensão profissional docente*, em parceria com Danielly Samara Besen e Silvana Rodrigues de Souza Sato.

³⁸ Para Nagle (2009, p. 254), “o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação e com a escolarização, que se transformam na base da constituição da nacionalidade [...] Por meio da escola, aconteceria o ‘abrasileiramento’ da população, a difusão de um ideário patriótico, com o fim de formar um novo homem, civilizado, disciplinado e ordeiro, que pudesse contribuir com o progresso do País”. Segundo o autor, no Brasil emergiram várias correntes nacionalistas. Dentre elas, podemos destacar a militarista, a liberal, a autoritária e a católica, que se agrupavam em duas frentes, uma mais conservadora e outra, progressista.

³⁹ Adotamos aqui o termo *modelização* inspirada nos estudos de Isobe (2011, p. 1), que se refere às “estratégias de modelização da prática docente mobilizadas pelo governo do estado que procurava manter o processo educativo sob um olhar permanente, com intuito de intervir continuamente para instaurar novas práticas educacionais.”

⁴⁰ Os autores já citados serão nomeados apenas pelo sobrenome.

Segundo seu parecer, esta só apresentaria eficiência quando tivesse instrução secular, gratuita e obrigatória para todas as crianças em idade escolar; alunos de ambos os sexos educados juntos (co-educação); ensino baseado em princípios científicos, que levassem o aluno a conhecer sua natureza, o mundo externo e a sociedade; magistério vitalício e formado em Escola Normal; eficazes meios disciplinares; boas e arejadas salas de aula; bibliotecas populares; escolas noturnas; livros; sistemas, compêndios e métodos de ensino uniformes para toda a Província e anualmente sujeitas a revisão em Conferências Pedagógicas (FIORI, 1975, p. 61).

No contexto apresentado, percebemos um esforço do presidente da província no sentido de organizar uma instrução que se distanciasse do período colonial e avançasse rumo à civilidade⁴¹ e à modernização⁴². Isto nos leva a pensar no processo de urbanização das cidades, onde passa a operar toda uma série de transformações de ordem econômica, social e política. Nesse contexto, a educação é erigida como a ferramenta que promoverá o sentimento de nacionalidade no povo.

Segundo Fiori (1975), por volta de 1881, a inspeção dos estabelecimentos públicos e privados da instrução primária e secundária era de responsabilidade do presidente da província que contava com a colaboração do diretor de Instrução, do Conselho⁴³ (para todas as províncias), dos conselhos municipais, dos delegados literários e

⁴¹ Teive (2008) destaca que a ideia de civilidade, de cidadão e de civilização vincula-se umbilicalmente à ideia de cidade, de *civitas*.

⁴² Carvalho (2012, p. 32) aborda a polissemia dos termos “moderno”, “modernidade” e “modernização”. Para o autor, “a definição desses termos deve ser delimitada por um momento determinado no tempo, circunscrevendo-se em uma situação histórica e cultural específica, de forma a favorecer a percepção e o entendimento acarretado por relações contextuais.”

⁴³ Fiori (1975) indica que “O Conselho (para toda a Província) era composto pelo diretor do Ateneu, pelo Delegado Literário da Capital e por professores e cidadãos de reconhecida ilustração e moralidade e tinha a responsabilidade, entre outras, de julgar as infrações disciplinares dos professores” (p. 65).

visitadores⁴⁴. As atividades inspetoras em Santa Catarina constituíam-se em:

revisão de livros didáticos, análise de métodos de ensino, coleta de informações estatísticas, parecer sobre requerimento do professorado, elaboração de relatórios, exame de alunos e professores, organização do orçamento de despesa com a instrução pública (FIORI, 1975, p. 65).

Vale destacar que o delegado literário não era remunerado e também não podia exercer o magistério. Cabia a ele elaborar e enviar os relatórios ao diretor geral da Instrução. Segundo Fiori, era prática comum o delegado literário delegar aos próprios professores a responsabilidade de elaborarem os seus relatórios. Esses, por sua vez, forjavam números e a frequência dos alunos, tornando pouco confiáveis as informações neles contidas. Somemos a isso a “ausência de um adequado sistema de formação profissional e os baixos níveis de vencimento do magistério [...]. A profissão era procurada por aqueles que não tinham condições de obter outro emprego” (1975, p. 68). O não pagamento dos delegados literários gerava economia para o tesouro provincial, mas, em contrapartida, dificultava o controle sobre eles.

Nas referências consultadas, constata-se que, inicialmente, os encarregados da inspeção escolar eram quase sempre homens sem instrução adequada ao cargo. Como não eram remunerados, limitavam-se a atestar a frequência dos professores e a matrícula nas escolas. Neste sentido, estavam sujeitos à troca de favores e a manobras políticas recorrentes na época⁴⁵.

A escola catarinense continuava em condições precárias, apesar das tentativas de reorganização do ensino público. A instrução pública era refém de uma confusão de leis e dispositivos. Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, surgiu “uma nova ordem política com diferentes valores políticos e sociais, os quais marcariam novos rumos para o ensino público e particular” (FIORI, 1975, p. 84).

⁴⁴ Segundo Fiori (1975) os visitadores tinham a atribuição de realizar visitas inesperadas de inspeção nas escolas.

⁴⁵ Para aprofundamento da questão, consultar: PINTO, F. *Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

Cabe registrar que não foram poucas as reformas empreendidas na última década da viragem do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como a do Governo Manoel Joaquim Machado, de 1892; a do Governo Hercílio Pedro Luz, de 1894; a do Governo Gustavo Richard, de 1907 e, a mais expressiva na avaliação de Fiori, a do Governo Vidal Ramos, de 1911, devido ao grande impacto que causou. O estado adotava como estratégia o gerenciamento do aparelho escolar e as transformações promovidas pelo advento da República aceleraram o processo de expansão da instrução pública.

Na Primeira República ocorre o movimento ideológico *Entusiasmo pela Educação*⁴⁶, “composto por trabalhos ligados à pregação nacionalista e à crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira” (TEIVE, 2008, p. 79). O esforço de instaurar a escola republicana, ancorada nos princípios da instrução primária, universal e gratuita, num país com as dimensões continentais como o Brasil, constituía uma tarefa hercúlea, marcada por ritmos e tempos diferenciados. Os estudos de Silva (2004) demonstram que os estados seguiram organizando seus sistemas de ensino de forma própria e diversificada:

Cada Estado se apropria das marcas desta escola, cunhada nos projetos de modernidade e civilidade, e organiza seus sistemas de ensino, ainda que não os descaracterize em relação aos traços mais fortes e aparentes que marcam a escola deste período. No Brasil, cada estado organizou sua rede de ensino com características e legislação próprias e em diferentes momentos, mas é certo que este movimento ganhou força e se materializou entre os últimos anos do século XIX e a primeira década do século XX (SILVA, 2004 p. 57).

⁴⁶ Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), “o entusiasmo pela educação” foi um movimento ideológico desenvolvido pelos intelectuais das classes dominantes do País. Teve um caráter quantitativo, resumindo-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O movimento surgiu nos anos de transição do Império para a República, em especial entre 1887 e 1896; teve um arrefecimento entre 1896 e 1910, e após os anos de 1910 e 1920 alcançou sua plenitude.

Para ampliar a oferta de instrução pública em terras catarinenses foi necessário, nas primeiras décadas do século XX, realizar reformas substanciais no ensino. Segundo Hoeller (2009), no período de 1910 a 1935, o inspetor escolar era um cargo comissionado, nomeado pelo governador, através de decreto: “Para tal função, o candidato deveria ser maior de vinte e cinco anos, diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país” (HOELLER, 2009, p. 76). Com a reforma educacional de 1913, (Lei n. 1.030, de 26 de outubro de 1914) o cargo de inspetor escolar foi suprimido; em substituição, criou-se o cargo de inspetor escolar técnico.

Neste contexto, os inspetores aparecem como agentes importantes na tarefa de fiscalizar os estabelecimentos de ensino e orientar os docentes, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, quando o projeto de nacionalização se intensifica (PEREIRA, 2004).

Avaliamos oportuno fazer um parêntese para destacar as autoridades educacionais em evidência no período. Segundo Fiori (1975), de 1935 a 1960, no cenário da instrução pública do estado, destacam-se três inspetores escolares: Luiz Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, denominados como “a santíssima trindade da educação” de Santa Catarina. Os dois primeiros compuseram a equipe de Orestes Guimarães. O último era o mais jovem do grupo e fez uma longa carreira no magistério. As informações de que dispomos demonstram que eles ocuparam vários cargos no campo educacional e se alternaram na chefia da instrução pública.

Retornando ao processo de normatização da instrução pública, destacamos o Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, que instituiu a padronização da escrituração escolar que deveria ser minuciosamente cumprida. O Departamento de Educação adotava um rigor formal, do qual se desdobravam a ação dos inspetores escolares. Sua responsabilidade consistia em qualificar o sistema de ensino.

Fiori (1975) destaca o aspecto controlador e fiscalizador da inspeção escolar no período: a importante reforma educacional⁴⁷,

⁴⁷ Segundo Fiori (1975), em janeiro de 1946 foram decretados dispositivos legais de ordem federal, que objetivavam unificar a lei orgânica do ensino primário e ensino normal, em âmbito nacional. O propósito era o de estabelecer uma maior articulação entre o estado e a esfera federal, visando a um maior dinamismo da administração primária e normal. Os professores catarinenses Luiz S.. B. Trindade, João Areão, Antonieta de Barros e Irmã Bernwarda Michelle foram responsáveis por realizar o estudo que adaptava a legislação estadual à Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, resultando no

colocada em curso por Elpídio Barbosa (Decreto n. 3.733, de 12 de dezembro de 1946). Nesse documento, definiu-se o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar, que, nos artigos 7 e 15, descrevia as atribuições desses profissionais:

- fazer cumprir leis e regulamentos;
- orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
- verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;
- informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes;
- presidir as reuniões pedagógicas;
- realizar os exames finais das escolas isoladas;
- apresentar relatório de atividades ao inspetor geral do ensino;
- aplicar e propor a aplicação de penas;
- visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
- orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais.

Como se pode observar, a inspeção escolar ocupou um lugar de destaque na ação de reorganizar o ensino catarinense. Os inspetores incorporaram padrões de desempenho de eficiência para avaliar o trabalho do diretor, do professor, dos funcionários administrativos e dos alunos, o que revela uma racionalidade técnica e um controle ostensivo, que, em certa medida, fornecia indicações de como deveria se consolidar o sistema de ensino estadual.

Teive (2002) destaca que na década de 1960, em Santa Catarina, foram empreendidas algumas ações como a criação da Universidade

Decreto estadual nº 298, de 18 de novembro de 1946, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, que passou a ser constituído por duas categorias: Ensino Primário Fundamental (destinado às crianças de 7 a 12 anos e abrangia dois cursos: o elementar, de quatro anos de duração, e o complementar, que ministrava um ano de ensino) e o Ensino Primário Supletivo (para crianças maiores de 13 anos de idade).

para o Desenvolvimento de Santa Catarina (Udesc), o Conselho Estadual de Educação e a aprovação dos decretos:

- a) nº 712, de 26.9.63, que instituiu o regulamento do ensino primário;
- b) nº 773, de 7.10.63, que tratava sobre a avaliação do rendimento escolar;
- c) nº 105, de 22.2.63, que dispunha sobre a organização do ensino normal.

Este último decreto, somado à Lei nº 3.191, de 8.5.63, da organização do Sistema Estadual de Ensino, reafirmava as determinações já presentes na Lei Orgânica do Ensino Normal, editada em 1946. Destacamos, ainda, a aproximação com o que define a Lei Nacional de Educação nº 4.024/1961, que, no seu artigo Art. 52, aponta: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.

Posteriormente, na esfera federal, é sancionada a reforma universitária, instaurada pela Lei 5.540/1968, que instituiu a formação em nível superior para ocupar o cargo de especialista nas funções de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores.

Segundo Fiori (1975), em 1970, o inspetor escolar no estado passou a ser intitulado coordenador local de educação, e os grupos escolares foram substituídos pelas escolas básicas, com oito anos de escolaridade obrigatória. Assim, a inspeção deixou de ser realizada nos moldes até então existentes.

A memória das professoras e professores aposentados é povoada de lembranças desses tempos que constituem a história do ensino catarinense e de onde surgem as representações do inspetor escolar, por vezes de forma saudosista... como no testemunho de Serpa (2010, p. 219): “Eu acho que essa é uma das coisas que eu tinha a lastimar do ensino, a supressão da figura do inspetor escolar. Havia inspeção, havia cobrança”⁴⁸. A importância atribuída à função do inspetor escolar mobilizava o desejo das professoras e professores de ocupar este cargo.

⁴⁸ Esta reflexão se encontra no estudo SILVA, V. L.; SCHÜEROFF, D. (Orgs.). *Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)*. Florianópolis: UDESC, 2010.

Ao observar as diversas formas de inspeção, verificamos momentos de ascensão e declínio, reconhecimento e ostracismo. Os inspetores exerceram uma ação de controle e fiscalização, sendo reconhecidos nos testemunhos como agentes do governo. A relação de temor e respeito identificada nos testemunhos contidos no livro *Memória Docente*, dos oito profissionais aposentados (sete professoras e um professor), nos remete à lógica de Jeremy Bentham (2008), na qual a tríade inspeção, poder e controle oferecem informações importantes de como essa dinâmica foi incorporada à sociedade e à escola.

Através do estudo bibliográfico realizado, constatamos, em diferentes momentos, que ora o cargo era ocupado por pessoas sem qualificações específicas; em outros momentos, consagravam-se educadores renomados, como Orestes Guimarães e Elpídio Barbosa. Observamos um reordenamento da função inspetora, que passa a ser ampliada com a inserção dos inspetores escolares por concurso público, o que demandava uma formação específica e critérios próprios de acesso, além de conferir aos que assumiam o cargo um *status* distintivo. A intensificação dos concursos revela indícios importantes, que nos ajudam a compreender como ocorreu o processo de profissionalização do magistério público catarinense.

O processo de escrituração instituído pelos inspetores nas escolas, composto por relatórios e termos de visitas, materializa a ação reguladora do Estado, que punia posturas e legitimava práticas docentes. Estes documentos constituíram uma importante fonte de pesquisa, que tem possibilitado identificar pistas sobre a estruturação do ensino.

No caso específico da educação, a intensificação da inspeção escolar pode ter-se originado no descompasso entre as práticas tradicionais e os novos modelos pedagógicos escolanovistas que se instauravam. Tendo como referência o contexto educacional explicitado por Fiori (1975), infere-se que a inspeção escolar refletia os dilemas enfrentados entre os ideais da Escola Nova e a tendência ao centralismo e autoritarismo presentes no sistema de ensino.

As discussões até aqui desenvolvidas nos fornecem um panorama importante do movimento de continuidade e descontinuidade que envolveu a função do inspetor escolar no estado de Santa Catarina. Assim, podemos identificar as permanências e rupturas desse processo e compreender em que medida os inspetores influenciaram a constituição da RME e a inserção do supervisor escolar no município de Florianópolis.

2.3 A INSPEÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: UMA BREVE EXPERIÊNCIA

Com o propósito de compreender a relação entre a supervisão escolar e a constituição da rede pública municipal de ensino e seu sistema municipal de ensino, buscamos novas fontes que perseguiram as pistas apontadas em outros estudos (CABRAL FILHO, 2004; BEIRITH, 2009; CAMPANA, 1994), as quais revelaram a ação inspetora na referida rede, o que, num primeiro momento, se vinculava ao trabalho da rede pública estadual de ensino. Embora nosso recorte temporal seja o concurso de ingresso dos supervisores escolares em 1987, sentimos necessidade de conhecer o trabalho de acompanhamento pedagógico que se praticava no município antes da implantação do serviço de supervisão escolar na década de 1980 e qual a contribuição para o processo de autonomização da incipiente rede municipal de ensino⁴⁹.

O desejo de aprofundar esta reflexão também foi estimulado durante o exame de qualificação. As indicações da banca nos instigaram a lançar voos em outras searas, para além dos questionários e das bibliografias inicialmente utilizadas. Sendo assim, com o propósito de compreender o processo de transição do serviço de inspeção escolar para supervisão escolar, incluímos, neste subitem, como fonte de consulta, as informações oriundas dos testemunhos de uma inspetora, que atuou no município. A primeira, dos anos finais da década de 1960 até a década de 1980; as outras duas iniciaram suas atividades como professoras na década de 1970 e permanecem em exercício. Na entrevista semiestruturada, levantamos questões concernentes à estruturação dos serviços de inspeção e supervisão, aos seus processos formativos, às funções exercidas e às práticas realizadas. Entendemos que estes testemunhos incorporam marcas de outros tempos, as quais se

⁴⁹ O sistema municipal de ensino de Florianópolis é composto pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação, pelas unidades educativas públicas municipais e pelas instituições de educação infantil privada. Quando nos referimos à relação entre supervisão escolar e consolidação da rede e do seu sistema de ensino, temos como foco o serviço de supervisão escolar, realizado exclusivamente nas unidades educativas da RME, pelo serviço de supervisão escolar. Entretanto, temos claro que uma das atribuições da Secretaria Municipal de Educação é a de fiscalizar e acompanhar o processo de autorização e funcionamento das instituições de educação infantil privadas, atividade que não é exercida pelos supervisores da RME.

entrecruzam e compõem a representação acerca da inspeção escolar e da supervisão escolar, pois:

Os testemunhos reunidos através de recursos da história oral, apresentados na forma de histórias de vida, de relatos biográficos ou como suporte à escrita de textos temáticos, entre outros, têm em comum a característica de ser uma escrita autobiográfica, ainda que intermediada, ou mediada, por um segundo que entrevista e dá forma à história ou texto (SILVA, 2004, p. 90).

Além das fontes já indicadas, optamos por incluir também os termos de visita. Eles surgem neste trabalho como uma fonte secundária, mas fundamental para recompor a passagem dos inspetores pelas escolas do município. Esta proposição surge inspirada nos estudos da história da educação (BELTRAME, 1991; ISOBE, 2011; CUNHA, 2003), que apontam a fecundidade deste instrumento de consulta e destacam a riqueza de informações contidas nos termos de visitas:

Em meio a prateleira e gavetas e no torvelinho de um entra e sai, com a certeza da preservação, um livro grosso de capa preta encimado por uma etiqueta em que se lê, em letras miúdas: *Termo de visitas do Inspetor Escolar-1953/1968*. Este livro tinha por objetivo servir para o registro e a escrita das visitas protocolares que os inspetores escolares faziam (CUNHA, 2003, p.51, grifo da autora).

A glamorosa descrição da autora sobre o lugar onde repousava o “livro dos termos de visita” aponta a dimensão da importância deste material. Esta descrição nos aguçou e, então, partimos em busca de possíveis lugares onde poderíamos localizar estes documentos. A tentativa de inserção nos arquivos públicos com o propósito de atuar como aprendiz de historiadora contou com alguns obstáculos, como descrevemos no primeiro capítulo. Entretanto, constatamos que esse parece ser o ônus de quem lida com a história do tempo presente. A garimpagem das fontes ocasionalmente nos remete a percursos nem sempre acessíveis; todavia, sabemos que isso é inerente ao processo de pesquisa.

Num exercício de tenacidade, partimos para a quarta tentativa na busca dos termos de visita, recorrendo ao acervo da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo⁵⁰.

Certamente, no escopo deste estudo, não temos a pretensão de explorar as inúmeras possibilidades de análise do material. Detemo-nos na identificação de algumas recorrências que nos auxiliem a ampliar a reflexão no que concerne à presença do inspetor escolar no município de Florianópolis, examinando as funções exercidas, as práticas realizadas e a relação com o processo de constituição da RME de Florianópolis.

De posse dos termos de visita, localizados na referida escola, no bairro de São João do Rio Vermelho, constatamos que a inspeção escolar é descrita como algo exterior à escola e pautada, sobretudo, nas práticas de inspeção realizadas no estado de Santa Catarina e em outros estados da Federação (São Paulo, Minas Gerais...). Sendo assim, essa ação se configurou como a primeira experiência existente no município - ao menos na escola investigada -, no sentido de definir formas de controle e modelização sobre as escolas, prática distinta da que se vai encontrar na rede municipal a partir da década de 1980.

Ao analisar o material, observamos que se tratava de um caderno, comumente conhecido como livro ata, composto por um conjunto de 28 termos de visita correspondentes ao período de 1948 a 1972. Os registros não foram realizados em folhas timbradas, como os encontrados no Arquivo Público da Imprensa Oficial. Destacamos um termo de visita localizado na escola, datado de 2 de maio de 1960:

No dia 2 de maio de 1960, visitei o Grupo Escolar Municipal “Antônio Paschoal Apóstolo”, de Rio Vermelho e observei o seguinte:

- a) que a direção está a cargo da professora Joaquina da Costa Bastos, que vem desempenhado muito bem suas funções;*
- b) que os professores são os seguintes: Rainildes Oliveira, Regionalista e Gentil de Oliveira, não titulado;*

⁵⁰ Por contato telefônico com a secretária da referida escola, fomos informadas sobre a existência, nos arquivos da escola, de cadernos que continham os termos de visita. De posse dos documentos de autorização para a pesquisa emitida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Comitê de Ética, nos dirigimos até a instituição.

- c) *que os serviços braçais são executados pelos srs. Nilton Cassiano dos Santos e Cipriano Manoel da Silveira.*
- d) *que a matrícula total era de 115 alunos;*
- e) *que a frequência média era de 77 alunos;*
- f) *que o prédio é próprio municipal necessita de reparos no telhado. Todas as dependências apresentaram ordem e asseio;*
- g) *que havia o suficiente material didático;*
- h) *que a escrituração estava em dia e era feita com asseio e capricho;*
- i) *que o aproveitamento dos alunos foi regular nas diversas classes;*
- j) *que tive em geral, boa impressão.*

Recomendação: ativar o ensino nas primeiras series, utilizando o quadro negro. Louvo a boa vontade e dedicação da Sra Diretora e Professores. Peço tirar duas cópias para o D.M.E.

Rio Vermelho, 2 de maio de 1960.

Assinatura (Não foi possível identificar de quem se trata)

A estrutura do documento era tópica, composta por indicações de data, nome da escola, localização seguida da identificação da professora responsável pela escola. Sinalizava, ainda, quem eram as demais professoras e sua condição (regionalista, não titulada...). Os itens listados estavam muito próximos das atribuições descritas nos artigos 7 e 15 do Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar, Decreto n. 3.733, de 12 de dezembro de 1946, do estado de Santa Catarina, citadas anteriormente.

Os pontos observados oscilavam entre sete e oito itens, tais como: matrícula dos alunos; frequência; condições do espaço físico; material didático; escrituração; aproveitamento dos alunos; questões de disciplina e impressão geral da visita, que normalmente indicava elogios e louvores como os descritos por Cunha (2004). Além destes itens, destacamos ainda as recomendações e a indicação da necessidade de reproduzir duas cópias para encaminhar ao órgão gestor, seguidas de data e assinatura, o que permitia em muitas ocasiões identificar nominalmente quem exercia a função de inspetor escolar, embora, em alguns termos de visita, isso não fosse possível. Esta estrutura protocolar

prevaleceu na maioria dos registros, que se tornaram um pouco mais descritivos nos anos 1970.

Com base nos dados coligidos, apresentamos um quadro (quadro 9) com informações que revelam algumas regularidades que nos levam a situar pistas da constituição da rede municipal de educação, bem como quem eram os agentes da inspeção escolar. O quadro contempla as datas das visitas, o órgão ao qual era direcionada a cópia do termo e o profissional responsável.

**Quadro 9 - Termo de visitas da Escola Antônio Paschoal Apostolo
Município de Florianópolis (1948-1972)**

Data	Órgão responsável	Profissional Responsável
20/09/1948	Departamento de Educação do Estado e PM	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
4/07/1949	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
13/04/1950	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
08/08/1951	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
12/11/1952	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
13/08/1953	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
28/10/1954	idem	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
12/10/1955	Apenas 1 cópia a Prefeitura Municipal	Inspetor Escolar Américo Vespúcio Prates
22/05/1957	Indicação de uma cópia a ser enviada ao Inspetor Escolar municipal.	Inspetor: Manoel (?) Coelho
26/11/1958	Sem alusão as cópias	Inspetor: Manoel (?) Coelho
20/03/1959	Indicação de uma cópia a ser enviada ao Inspetor Escolar municipal	Inspetor: Manoel (?) Coelho
17/09/1959	Departamento Municipal de Educação	Inspetor Pedro Nicolau Prim
30/03/1960	Delegacia Municipal de Educação e Delegacia de Ensino	Inspetor Escolar Jair Limão da Silva
13/04/1960	Departamento Municipal de Educação	Não identificável

Continua

Conclusão

2/05/1960	D.M.E.	Não identificável
23/10/1961	Não identificável	O. de Ensino Manoel (?) Coelho
27/06/1962	D.M.E.	Inspetor Escolar Municipal Aldo José Peixoto
10/10/1963	D.M.E.C.	Inspetor Escolar Municipal Alfeu de Espindola
10/10/1963	D.M.E.C.	Inspetor Escolar Municipal Alfeu de Espindola
20/10/1964	Departamento Municipal de Educação e Cultura	Inspetor Escolar Alfeu de Espindola
20/09/1967	Departamento de Educação e Assistência Social	Inspetor Escolar- Não foi possível identificar a assinatura
10/05/1968	Inspetoria Escolar e a Direção do DAES	Não foi possível identificar a assinatura
22/04/1970	Divisão de Ensino e Inspetoria Escolar	Inspetor Escolar. Não foi possível identificar a assinatura
20/05/1970	D.E.A.S	Inspetor Escolar Selço de Mattos
07/08/1970	Não foi possível identificar	Não foi possível identificar a assinatura
09/10/1970	Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social	Inspetora Escolar Marina Hahn
07/06/1972	Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social	Inspetora Escolar Ernestina Pereira
07/08/1972	Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social	Inspetora Escolar Ernestina Pereira

Fonte: Caderno de termos de visita da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo. Acesso em: 28 ago. 2013.

O exame dos dados levanta algumas questões: Com que recorrência as visitas aconteciam? O que mobilizava a ida dos inspetores escolares às escolas municipais? A que órgão se destinavam as cópias dos termos de visita?

No que se refere a datas, no período correspondente a 1948-1972, observamos uma oscilação da regularidade com que ocorriam; por isso a detalhamos, na sequência.

Ao nos determos na primeira década, no correspondente aos anos de 1948 até 1958, a frequência com que os termos de visita foram sistematizados foi anual, com exceção de 1956, ano do qual não localizamos registros. O quadro revela que ao longo destes dez

primeiros anos se alternam apenas dois inspetores (Américo Vespúcio Prates e Manoel Coelho).

No ano de 1959 localizamos duas visitas, ao passo que no ano de 1960 identificamos três, demonstrando que a ida dos inspetores à escola se havia tornado mais recorrente. Observamos, nesse período, também a presença de quatro diferentes inspetores, o que demonstra a alternância desses profissionais no desempenho da função.

No período entre 1961 e 1968, a frequência das visitas volta a ser anual, com exceção de duas ocorridas em 1963. Não localizamos registros de termos de visita referentes aos anos de 1966 e 1969, mas não podemos afirmar que as visitas de fato não ocorreram.

No que tange à incidência das visitas, o ano de 1970 merece destaque, pois localizamos quatro recorrências. Nos registros observados, mantêm-se a nomenclatura Grupo Escolar Antônio Paschoal Apóstolo, e a observância dos critérios normalmente elencados nos termos de visita, mas com ênfase na necessidade da melhoria do prédio e na aquisição de materiais didáticos, como mapas e giz, situação que nos termos que se seguiram parece ter sido solucionada. Ao consultar o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da referida escola, constatamos que nesse ano ela ascendeu à condição de Escola de Educação Básica, estando autorizada a atender a alunos da 1º à 8ª série, conforme o Decreto 723, de 5 de outubro de 1970. Embora o último termo de visita seja de 9 de outubro, nele não havia indicação dessa nova condição da escola. Um dado deste ano, que também destacamos, refere-se à primeira identificação da presença feminina no exercício da função inspetora, que se mantém nos anos posteriores.

Ao observar o quadro do ano de 1971, não localizamos nenhum registro de termos de visita; já em 1972 identificamos dois registros de acompanhamento realizados pela mesma inspetora escolar. Diferente dos termos de visita dos anos anteriores, que aludiam às turmas do 1º ao 4º grau, nos dois últimos inclui-se o 5º grau, mantida a identificação no cabeçalho do documento da “Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo”, o que revela o reconhecimento de uma nova condição dessa escola: o então grupo escolar tornou-se escola básica.

Através destes dados, constatamos que as visitas dos inspetores escolares do estado às escolas municipais eram protocolares, pois, na maioria das vezes, ocorriam anualmente; em alguns anos, sequer foi possível localizar registros de que elas tenham efetivamente ocorrido. Há indícios que nos levam a supor que a presença de irregularidades no processo desencadeou a ocorrência de mais de uma visita ao longo do ano. Os dois termos de 1972 sugerem isso. No primeiro, identificamos

uma advertência às professoras, num gesto de responsabilizá-las pela ausência, na escrituração, dos registros referentes às aulas ministradas. A inspetora havia solicitado as assinaturas das profissionais no termo de visita - condição não observada nos outros 27 termos consultados.

No depoimento coletado junto à inspetora que atuou na RME nos anos de 1970, ficam evidentes as precárias condições de acesso às escolas do interior da ilha, devido à escassez dos meios de transporte e às péssimas condições das estradas, panorama também indicado no estudo de Fiori (1975) com relação às escolas estaduais, podendo assim, justificar a escassez de visitas. Outra observação concerne à natureza do seu conteúdo: a descrição tópica das primeiras décadas perde força nos registros dos anos de 1970, que passam a ser mais descritivos.

Um dado que avaliamos importante diz respeito aos agentes que realizavam a inspeção. Como é possível observar, de 1948 até 1970 a presença masculina era massiva no exercício dessa função, embora em seis termos de visita não tenhamos conseguido identificar a assinatura do autor. A presença da mulher como inspetora escolar passa a ser identificada apenas a partir da década de 1970.

O estudo de Campana (1994) indica que em 1948 foi criada a carreira de inspetor estadual da RME (Lei nº 233). Neste ano, o Estado contava com 81 inspetores. A função destes profissionais era de orientar os professores e diretores sobre programas de ensino, estatística das escolas, frequência e outras questões legais. Foi neste ano que encontramos o primeiro termo de visita. Constatamos, ainda, que o primeiro inspetor segue sistematizando os termos de visita na Escola Antônio Pachcoal Apóstolo durante nove anos (1948-1955).

O estudo de Cabral Filho (2004) sinaliza que no ano de 1948, a prefeitura de Florianópolis contava em seu corpo de efetivos com 12 professores normalistas, 18 complementaristas e 1 inspetor escolar, totalizando 31 funcionários: “Sugerimos que é a partir de 1948 que o município começava a esboçar organizadamente, através de decretos e minutas, um quadro definido de funcionários do magistério e uma intenção objetiva de gerenciar a educação da Cidade” (CABRAL FILHO, 2004, p. 183). O trabalho do referido autor nos mostra que até 1958 a relação entre estado e município era bastante intensa, de tal modo que os inspetores do estado eram responsáveis pelo serviço de inspeção nas escolas do município.

Os dados de nossa pesquisa permitem retomar informações referentes à constituição da RME de Florianópolis e de sua relação com a rede estadual de ensino. No cotejamento entre as informações presentes nos termos de visita e no PPP, da Escola Básica Municipal

Antônio Paschoal Apóstolo, tornou-se possível identificar as mudanças ocorridas nesse processo. No histórico do PPP da escola, consta que esta foi criada em 1936 e incorporada, em 1956, à rede municipal de ensino de Florianópolis, passando a ser identificada como Grupo Escolar Municipal Antônio Paschoal Apóstolo. No entanto, o termo de visita de 1948 já fazia alusão à Escola Pública Municipal de Porto do Rio Vermelho, distrito de Ingleses. Embora no ano de 1970 tenha sido alçada à condição de escola básica, é apenas nos termos de visita de 1972 que assim ela é nominada. A evolução da nomenclatura que referencia a escola demonstra, em certa medida, o processo de consolidação da rede municipal de ensino ao longo dos anos.

Ao nos deter na análise dos termos de visita, identificamos ainda um processo de modelização e controle exercido pelos inspetores sobre as escolas, por sua vez submetidos a um órgão superior, ao qual se destinavam as cópias dos termos de visita, o que sugere uma subordinação das escolas da rede, num primeiro momento, ao estado e, posteriormente, a própria Secretaria de Educação do município.

Apesar da possibilidade de eventuais equívocos de registros dos inspetores escolares ao escreverem o termo de visita, o fato é que eles sempre aludiam às cópias a um destinatário. De 1948 até 1954, a indicação era que fosse enviada uma cópia ao Departamento de Educação do Estado e outra à prefeitura. No período de 1955 até 1959, o documento era encaminhado ao inspetor escolar municipal; ainda em 1959, o segundo termo de visita do ano destinava-se ao Departamento Municipal de Educação. No ano de 1960, observamos como destinatárias dos registros a Delegacia Municipal de Educação e a Delegacia de Ensino. Os demais termos de visita que se sucederam até 1964 eram endereçados ao Departamento Municipal de Educação e Cultura. Em 1967, a referência é o Departamento de Educação e Assistência Social. Entre 1968 e 1970, o órgão de subordinação era a Divisão de Ensino e Inspeção Escolar. A partir da segunda metade dos anos de 1970, a referência por elas citadas é a Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social (Sesas). Surge aqui um dado relevante. Toma acento a presença feminina na função de inspeção escolar. Esta sucessão de órgãos mostra o quão oscilante e volumoso havia sido o labirinto de instituições às quais se subordinou a Educação do município, até firmar sua autonomia como uma rede própria. Embora não seja objeto de nosso estudo analisar o processo de constituição da RME através dos órgãos instituídos, avaliamos ser um caminho promissor para compreender o processo de hierarquização e complexificação do funcionamento da rede e sua história. Deixamos a indicação para futuros pesquisadores.

As visitas às escolas, que na década de 1960 eram mais esporádicas, tornaram-se bem mais frequentes na década de 1970, o que nos permite afirmar uma intensificação do controle, sendo elas um reflexo das reformas na esfera estadual, como bem sinalizaram Fiori (1975) e Auras (2002). Em certa medida, o fato também é resultado do desdobramento da reestruturação do Sistema Nacional de Educação, que redesenhava o ensino no País através de medidas legislativas federais aprovadas nas décadas de 1960/1970 (Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.691/1971), apontando para um projeto nacional de educação em curso. Nesta perspectiva, o formato da inspeção escolar exercido até então não era mais consonante.

Em oposição ao que os termos de visita mostraram, Cabral Filho (2004) apresenta um dado importante para análise: a indicação, em 1958, da necessidade de criar o cargo de “Professor encarregado da Orientação Pedagógica”. Ao que tudo indica, parecia existir um descontentamento a respeito da forma inspetora exercida no estado e adotada no município o que foi demonstrado na proposição dos vereadores e do Poder Executivo, que se empenharam em demarcar uma nova dinâmica para a política educativa de Florianópolis. Eles defendiam que a nova função tinha profundo cunho técnico-pedagógico. Por isso, o projeto da lei descrevia como objetivo a “orientação, coordenação e controle das atividades de natureza pedagógica, a base dos princípios de política educativa e de técnica pedagógica, emanados pela nova legislação municipal, com referência ao setor educacional do município de Florianópolis”⁵¹.

O projeto de lei indicava que na base da constituição da RME havia a intenção de propor um profissional que realizasse o acompanhamento pedagógico diferente da ação inspetora até então existente. O estudo de Cabral Filho destaca:

A Prefeitura de Florianópolis, seguindo o exemplo estadual, buscou implementar a proposta da Escola Nova no Município, mas de outra forma. E quem iniciaria este trabalho seria um professor encarregado da orientação pedagógica, que viria a substituir os tão temidos inspetores. Os inspetores, por sua própria função, intimidavam, não sendo possível a implementação da proposta através deles, a não ser por coerção (2004, p. 198).

⁵¹ FLORIANÓPOLIS. *Indicação nº 06*. 11 de novembro de 1958 (In: CABRAL FILHO, 2004).

O referido pesquisador ainda destaca que o professor responsável pela orientação pedagógica representaria uma possibilidade mais sutil de transmitir uma ordem do que a forma imperativa, que vinha sendo ditada pelas leis educacionais do pós-guerra. Com o propósito ainda de explicitar as iniciativas de garantir uma maior organicidade às práticas pedagógicas das escolas municipais, Cabral Filho (2004) destaca as questões que concerne ao planejamento e aponta as atribuições dos orientadores pedagógicos:

quanto à organização de cursos;
proposição de revisão de currículos – com o apoio em argumentos válidos;
elaboração de programas analíticos – nos quais, além dos conteúdos básicos referentes as diversas unidades, serão feitas sugestões sobre aprendizagem correlatas, número de aulas a serem dedicadas a cada assunto, etc.
elaboração de instruções metodológicas – as quais fixarão o mínimo de unidade a serem lecionadas por período letivo, com base no duplo critério de relacionamento a outros conteúdos e aplicação do trabalho e à vida em geral, e circulares didáticas com sugestões sobre tratamento de assuntos, recursos de motivação e transferências, exercícios de fixação e verificação, métodos e técnicas indicados material didático, bibliografia, etc.
planejamento de uma campanha sistemática – no sentido de levar os professores a substituírem métodos tradicionais de ensino por processos mais ativos e modernos e, particularmente, com o objetivo de levá-los a orientar o estudo do aluno. Dita campanha será feita através de: palestras e mesas redondas sobre ensino, técnicas de estudo dirigido, etc. semanas de orientação pedagógica, publicações e súmulas sobre assuntos focalizados, com apresentação de exemplos, modelos, etc.

As atribuições do “Professor encarregado da Orientação Pedagógica”, descritas no projeto de lei, revelava-se bastante inovadora e distanciava-se do roteiro registrado nos termos de visita pelos inspetores escolares. Cabral Filho (2004) destaca também a adesão do

município ao projeto escolanovista, encampado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Ao que tudo indica o projeto de lei que instituiria o “Professor encarregado da Orientação Pedagógica” não logrou êxito, pois, em 1960, “o Prefeito Osvaldo Machado criava as carreiras de Diretor de Grupo Escolar⁵², Professor Normalista e Regente de Ensino Primário, que deveriam ser preenchidas por concurso de títulos” (CABRAL FILHO, 2004, p. 181). Como podemos observar, não há alusão ao profissional que substituiria o inspetor escolar; o mesmo foi possível verificar no exame dos termos de visita coligidos, pois neles nenhum agente se auto intitulou como “Professor encarregado da Orientação Pedagógica”; ao contrário, eles se autoneameavam inspetores escolares.

Segundo o estudo de Campana (2004), no ano de 1975 a educação do município era um departamento vinculado à Secretaria de Saúde, Educação e Assistência Social (Sesas). Espiridião Amim era o prefeito eleito indiretamente; o secretário era Elcio Lemos. A diretora de Ensino era Cecília Lowsnskie; na assessoria pedagógica estava Laura Laíde Ferreira (que atuou no município de 1971 a 1975), cedida pela Secretaria Estadual de Educação. Constavam ainda na equipe dois funcionários do município à disposição: Alfeu Espindola e a professora Ernestina Pereira. Como é possível observar por meio dos termos de visita, os dois últimos profissionais assinam como inspetores escolares. O primeiro, nos anos de 1963 e 1964; a segunda, os dois termos de visita de 1972. Possivelmente, estes agentes se aproximam da descrição abaixo:

Os inspetores escolares eram considerados almas do ensino e, como tal, agentes de total confiança do governo. Temidos, respeitados e, não raro, até bajulados, os inspetores escolares, na intenção de organizar/manter/instituir uma dada ordem escolar, escreviam seus relatórios plenos de críticas e/ou elogios às escolas visitadas. Suas visitas, quase sempre sem aviso prévio, eram motivos de apreensão de professores (as) e diretores (as) dos estabelecimentos de escolares (CUNHA, 2003, p. 52).

A ambivalência da função da inspeção escolar presente na citação mostra que esse profissional servia ao estado, mas também aos

⁵² FLORIANÓPOLIS. *Lei n° 433*. Florianópolis, 24 de março de 1960.

professores. Ele era temido por esses, pois a cada passagem pela escola escrevia os termos de visita, nos quais ficavam registradas suas impressões sobre o trabalho, e estas impressões poderiam ser as críticas temidas, ou os louvores esperados. Foi, em certa medida, também o porto seguro dos profissionais, pois o inspetor escolar era quem orientava o trabalho e trazia as “aulas modelo” (ISOBE, 2011; CUNHA, 2003), assim aproximando os professores das inovações pedagógicas. No entanto, o inspetor escolar também era controlado pelas normas definidas pelo poder público e a elas submetido.

Como indicado por Cunha (2003), a inspeção escolar destacava-se por sua condição de prestígio. Havia um ritual de instituição, com critérios estabelecidos para conquistar o cargo, o que significa dizer que os inspetores precisavam agregar diferentes capitais (escolar, social, cultural...) para ascender à função almejada, o que lhes conferia um determinado *status*. A mítica que envolvia a figura do inspetor escolar era atravessada por um poder simbólico, compreendido como um:

‘Círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma’ - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais ou menos ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser percebido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2009, p. 7).

As relações estabelecidas entre inspetores escolares e os profissionais da escola era permeada por esse poder simbólico. Nos termos de visita e nos estudos consultados parece existir um pacto, um jogo, segundo o qual os inspetores apresentavam as regras (os critérios a ser inspecionados) que professores e diretores teriam que cumprir, sob pena de sanções ou louvores, expressos nas considerações tecidas ao cabo de cada visita.

Além das pistas encontradas nos termos de visita, agregamos as informações oriundas do depoimento coletado junto a uma inspetora escolar que atuou no município. A depoente iniciou como professora em Florianópolis no ano de 1962, vindo depois a se tornar diretora. Concluiu a formação em Pedagogia (habilitação supervisão escolar) em 1974, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Nesse ano,

começou a atuar como inspetora escolar e se aposentou em 1986, com 42 anos, como supervisora escolar.

Cabe destacar que a formação em nível superior pode ser considerada um divisor de águas para a implantação de uma nova organização do trabalho na rede municipal de ensino de Florianópolis. O acesso ao curso superior viabilizou o convite do Departamento de Ensino do Município para o exercício da função de inspetora escolar. Em nossa interlocução, a entrevistada procura recuperar de sua memória alguns episódios, num misto de negociação entre as lembranças e os esquecimentos, estabelecendo, assim, uma partilha das experiências e dando forma à sua narrativa. As pessoas que compunham o cenário educacional descrito por Campana (1994), assim como alguns inspetores listados no quadro nº 9 a partir de 1963, também emergiram da memória da inspetora. Quando convidada a falar do trabalho de inspeção, assim o descreveu:

A gente dava uma olhada em tudo, na cozinha, a Laura cobrava limpeza, a Marina se preocupava mais com sala de aula gostava mais de ficar sentada assistindo. Não era muito tempo, mas a gente assistia uma vez por mês quando conseguia. Tinha mês que era bom mais para o verão, mas no inverno aquelas estradas horrorosas, a Barra da Lagoa era um horror, Costa da Lagoa ia de barco e voltava, tinha dia que estava horrível. Era assim... mas era bom! (Entrevista, concedida em 19 ago. 2013, p. 4).

O depoimento destaca a precariedade das condições de acesso às longínquas unidades escolares. As inspetoras dependiam dos escassos horários de transporte para se locomover até as escolas. Em alguns momentos, elas dispunham de veículo oficial, mas geralmente não estavam disponíveis, inviabilizando assim a efetivação de muitas visitas. Nos anos 1970, a prefeitura municipal dispunha de uma Kombi destinada ao transporte de professores bolsistas, estudantes dos cursos de licenciaturas, que ministravam aulas nas turmas da 5ª à 8ª série, os inspetores que iam de carona nesse veículo para realizar o serviço de inspeção nas escolas do interior da ilha. Nesse período, presenciamos o início da expansão das escolas de educação básica no interior da ilha.

No referente à questão do trabalho realizado pelos inspetores no município, Campana (1994) relata o depoimento da inspetora Ernestina, também listada no quadro nº 9 dos termos de visita. A inspetora

descreve como sua atribuição a verificação dos planos de ensino, dos planos de cursos, dos cadernos e dos materiais. Além disso, realizava teste com os alunos para verificar se eles haviam se apropriado dos conteúdos presentes no plano. A inspetora Ernestina realizava a inspeção em parceria com o inspetor Alfeu; este se detinha mais nas questões de ordem administrativa.

Retomando o depoimento da inspetora, quando indagamos sobre a formação por ela recebida e a existência de um documento elaborado pela prefeitura sobre as funções inspetoras, ela respondeu que não existir esta sistematização. O trabalho se pautava na formação que recebera no curso de Pedagogia (supervisão escolar), concluído em 1974. Quanto à formação continuada, só acontecia quando o estado oferecia. Elas tinham liberação do ponto, mas as despesas eram pessoais. No que tange à formação, destacou sua participação no Encontro Nacional de Supervisores, que aconteceu no final dos anos de 1970, avaliado como de grande qualidade.

Segundo Campana (1994), os efeitos da proposta liberal de inovação contidos na Lei 5.692/71 confirmavam o Plano Estadual de Educação (1969-1980), que se assentava no princípio da racionalização que se queria para a escola, viabilizada através da decomposição planejada, calculada, do processo educacional. Como destaca Cabral Filho o elemento de articulação importante entre a referida rede e o estado era a legislação:

Em toda a pesquisa, não localizamos nenhuma edição, até 1958, com relação à legislação educacional específica para a cidade de Florianópolis. Isto iria ocorrer em 1960, com o Plano de Educação do Prefeito Osvaldo Machado, mas o mesmo seguiria as normas do PLAMEG estadual, pois o Município não tinha competência para tal (CABRAL FILHO, 2004, p. 179).

Segundo o pesquisador, a educação no município caminhava em meio a decretos e minutas, que se intensificaram a partir da década de 1960. O aparato legal nos fornece vestígios importantes do processo de consolidação da rede municipal de educação:

A legislação não surge num vazio social nem se reveste de uma natureza estática e unidirecional. Ela impõem mas também pode ser imposta. Pode formalizar práticas pedagógicas ou

organizacionais que se consagraram pelo uso ou forçadas por grupos de pressão (sindicatos, movimentos de pais, universidades, grupos econômicos...), ou propor novos encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades educativas (CORREIA; SILVA, 2004, p. 47).

Ao organizar os depoimentos, os termos de visita, as bibliografias especializadas e os textos legislativos, tínhamos em vista a possibilidade do diálogo entre estas diferentes fontes. A analogia da pesquisa como um grande quebra-cabeça poderia nos dar a dimensão de como as diferentes fontes nos auxiliariam na composição do objeto investigado, tanto pela recorrência com que os dados surgiram, como pelas ausências, continuidade e descontinuidade.

Considerando as informações elencadas, poderíamos afirmar que a ação inspetora se manteve nas escolas do município até a década de 1970. No depoimento da inspetora escolar, fomos informadas que, a partir da década de 1980, esta função deixou de existir no município. Isso gerou confusão na forma como as professoras a ela se reportavam, pois a inspetora se tornou supervisora. Avaliamos possível que, ao realizar essa passagem (de inspetora para supervisora), a profissional tenha mantido o *habitus* antigo, e isso consequentemente trouxe à posição de “supervisora” marcas da posição de “inspetora”.

*

* *

Ao finalizar este item, podemos assinalar que a relação entre a rede estadual e a municipal se manteve de forma mais efetiva até a década de 1970. A atribuição dos inspetores de observar a escrituração das escolas e sistematizar os termos de visita expressava duas dimensões de controle: a primeira, da inspeção sobre os agentes da escola (direção, professores e alunos), pois os termos indicavam se a direção administrava bem as escolas, se as professoras mantinham o processo de escrituração nos diários de classe atualizados e, quanto aos alunos, com eles realizavam testes a fim de saber se o conteúdo registrado efetivamente havia sido aprendido. Na segunda dimensão, temos a relação de controle, modelização e subordinação dos inspetores a instâncias superiores; assim, a escrituração sistematizada por estes profissionais nos termos de visita subsidiava os relatórios que

mapeavam a situação da educação no município, o que atribuía ao inspetor um importante papel no processo de constituição das redes públicas de educação.

Os dados analisados revelam que a partir da década de 1960, a incipiente rede de ensino municipal demonstra um descontentamento a respeito da forma como a inspeção era realizada no município, que adotava o modelo do estado. O projeto de lei municipal que pretendia instituir o “professor encarregado da orientação pedagógica” ilustra o desejo de mudar a ação inspetora; entretanto, os dados dos termos de visita revelam que a inspeção permaneceu até os anos 1970. O material coligido permite afirmar que há uma relação de ascensão e declínio da inspeção na RME de Florianópolis.

Ao finalizar este item, destacamos que até os primeiros anos da década de 1970 o trabalho de inspeção foi realizado no município por inspetores cedidos pelo estado. O depoimento coletado e o registro dos termos de visita indicam que a partir de 1972 foi adotada a prática de convidar as professoras da própria rede para assumir o trabalho de inspeção das escolas. No final da década de 1970, as discussões em torno dos especialistas ganharam fôlego no cenário nacional⁵³. Percebemos que a inspeção foi a primeira função que se ocupou da organização e do controle das práticas pedagógicas no município, e que na década de 1980 ela perdeu espaço para o que se tornou o serviço de especialistas em assuntos educacionais, questão que abordaremos na sequência.

⁵³ O II Encontro Nacional de Supervisores, organizado em 1979, é referenciado nos testemunhos recolhidos por Campana. As entrevistadas indicam que o evento instigou e difundiu a importância do trabalho da supervisão escolar.

SEGUNDA PARTE

OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NAS DIFERENTES GESTÕES

Nesta segunda parte da pesquisa, estruturamos as reflexões em três capítulos. Neles analisamos como o serviço dos especialistas em assuntos educacionais, de modo geral, e o de supervisão escolar, em particular, foi contemplado nos documentos produzidos nas diferentes gestões municipais de 1980 a 2010.

Os especialistas em assuntos educacionais, que participaram da implantação e coordenação dos serviços de orientação e supervisão escolar, assumiram um protagonismo neste processo. Foi por meio do testemunho de sete entrevistadas que conseguimos decifrar o que os documentos elaborados mostravam e escondiam, revelando uma negociação da memória, entre a lembrança e o esquecimento, permeada de muitas tensões e disputas no campo. Durante as entrevistas, os especialistas tornavam-se fontes e nos apresentavam novas referências que surgiam das suas memórias, mas também de seus arquivos pessoais. Estes testemunhos foram imprescindíveis para estabelecermos um diálogo com as fontes documentais e assim mapear a relação entre o idealizado nos documentos e o instituído nas práticas, identificando o lugar a eles reservado nos projetos das diferentes gestões, em geral, e na supervisão, de modo particular.

3 A IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA RME - 1980-1992

Na organização deste capítulo, destacamos como, a partir da década de 1980, se implantou, de modo geral, o serviço de especialistas em assuntos educacionais e, de forma particular, a supervisão escolar na RME de Florianópolis. Constatamos que, assim como no restante do país, a supervisão escolar surgiu vinculada a outros especialistas, no caso do município, ao orientador educacional. Ao recuperar o aparato legal, observamos que o ensino superior no Brasil foi reestruturado por meio da lei da Lei nº 5.540/1968, que em seu art. 31 instituiu os especialistas em educação e definia sua formação, ratificada pelo Parecer nº 252/1969:

Art. 1º- A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividade de orientação, administração, supervisão e inspeção, no **âmbito de escolas e sistemas escolares**, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (Grifo nosso).

Segundo o artigo, a formação dos especialistas e suas atividades visavam ao âmbito das escolas e aos sistemas escolares. A lei que definiu a formação e onde se situariam suas atividades contribuiu para compreendermos por que na RME, supervisores escolares e orientadores educacionais foram contratados simultaneamente. Esta vinculação sugere que esses dois agentes colaboraram no processo de constituição da referida rede. Inicialmente, desejávamos investigar apenas a supervisão escolar, mas, considerando que o “real é relacional” (BOURDIEU, 2009), tornou-se inviável pensar a supervisão escolar de forma isolada.

Ao longo do presente capítulo perseguimos duas questões: como ocorreu o processo de implantação do serviço de especialistas em assuntos educacionais (em particular o de supervisão escolar) na rede municipal de ensino de Florianópolis e que lugar⁵⁴ se reservava aos

⁵⁴ “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida”. Parafraसेamos Fernández Alba (1984), para demarcar “o lugar da supervisão”, que se constitui no “fluir da sua vida profissional”,

supervisores e orientadores educacionais nos projetos e documentos das gestões.

Para tentar responder a estas questões, mobilizamos um conjunto de fontes, abrangendo os projetos e/ou documentos produzidos nas diferentes gestões municipais concernentes ao período de 1980–1992. Além desse material, consultamos produções acadêmicas⁵⁵ que adotaram como empiria a RME, contribuindo, assim, para compor uma leitura possível da história educacional do município. Nesse processo, também incorporamos cinco testemunhos de especialistas, que participaram do processo de implantação do serviço em educação no município. Ao realizar as entrevistas, tivemos em conta “que o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 2006. p. 38).

Ao movimentar esse conjunto de fontes, tínhamos como propósito apreender a representação sobre os especialistas em assuntos educacionais que atravessavam a empiria, por sua vez inspirada na definição de Chartier, como “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (1994, p. 104).

Inicialmente, elaboramos um breve histórico da constituição dos especialistas em assuntos educacionais no Brasil. Para tanto, contemplamos aspectos de ordem legal, que registram a trajetória da formação inicial destinada a estes profissionais. Na sequência, relatamos o processo de implantação do serviço dos especialistas em assuntos educacionais na RME de Florianópolis e as tensões que surgiram ao longo do período 1980-1992. Ao longo do capítulo, buscamos apreender como as categorias de análise (formação, prática pedagógica e função) atravessam o processo.

atravessada por uma relação de pertencimento a um projeto educacional e a um grupo profissional.

⁵⁵ Dentre elas, destacamos os estudos de Silva (1993), Campana (1994), Cabral Filho (2004), Beirith (2009) e Brant (2013).

3.1 BREVE HISTÓRICO DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL⁵⁶

Em suas investigações, Lima (2001) informa que a ideia de supervisão surgiu com a industrialização. Durante o século XVIII e princípios do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspeção, repressão, checagem e monitoramento. Apenas em 1841, em Cincinnatti (EUA), surgiu a proposta de supervisão relacionada ao processo de ensino, voltada, até 1875, primordialmente à verificação das atividades docentes. A partir de 1930, a supervisão assume um caráter de liderança e esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisão.

No Brasil, o entendimento de uma inspeção que extrapolava o mero caráter de fiscalização surge com a Reforma Francisco Campos (Decreto-Lei 19.890/1931), em meio a discussões sobre “técnicos em educação”, que então se fazia com o propósito de constituir um sistema nacional brasileiro. Os artigos 51, 57, 58 e 67 da referida lei demonstram a importância atribuída ao trabalho do inspetor escolar.

Segundo Lima (2001), na década de 1950 instaura-se no País uma política de aliança entre Brasil e Estados Unidos. A inspeção seguia o objetivo de responder ao projeto de modernização que se instaurava. Ela então é renomeada como supervisão escolar e assim passa a atender à política desenvolvimentista, que atribuía à educação a tarefa de alavancar a transformação social.

Neste contexto, estabelece-se uma parceria entre o Brasil e os Estados Unidos e é implantado o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabae), um modelo de educação que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. A formação dos primeiros supervisores escolares teve como foco esta perspectiva, que previa técnicas que, se bem manejadas, garantiriam o controle adequado do trabalho realizado nas escolas. Este programa vigorou no Brasil durante o período de 1957 a 1963 e objetivava formar os supervisores destinados a atuar no ensino elementar e no processo de modernização do ensino, bem como na preparação dos professores leigos. Destacamos

⁵⁶ Neste item, incorporamos parte do artigo “A trajetória do curso de Licenciatura em Pedagogia: considerações sobre a ascensão e o declínio da habilitação em supervisão escolar”, apresentado, em parceria com a professora Leda Scheibe, no VI Simpósio Internacional: “O Estado e o Tempo presente e no II Seminário Internacional de Educação do Campus do Pontal”, de 21 a 23 de novembro de 2011 em Uberlândia - MG. (Versão em CD).

o caráter “formador” atribuído aos supervisores, cuja função era preparar/formar os referidos professores.

A Lei 4.024/1961 enfatizava, no artigo 52, que o ensino normal tinha por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares. Observe-se que este artigo não prevê a formação destinada à inspeção.

Com a Lei da Reforma Universitária (5.540/1968), foram instituídos os especialistas. Eles exerceriam as funções de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores. Diferentemente da legislação anterior, nesta lei a inspeção é novamente incluída. No Parecer nº 252/1969, exarado no ano seguinte, novamente se incluem no artigo primeiro as quatro modalidades de especialistas, tendo desaparecido a função “planejadores”. O texto do parecer demarcou ainda a escola e os sistemas de ensino como âmbito de atuação, além de estabelecer que a formação ocorreria no curso de graduação em Pedagogia, com licenciamento em modalidades diversas de habilitação. Este parecer abriu a possibilidade de profissionalização da supervisão escolar e das demais habilitações. Ferreira (2007) alerta, de modo pontual, que a supervisão escolar sofreu os efeitos da falta de especificidade da habilitação, pois não dispunha de uma teoria de supervisão que lhe assegurasse um estatuto teórico próprio. Esta falha, de certa forma, reverberou na indefinição das funções no plano legal, situação comum a outros especialistas, exceto no caso da orientação educacional, profissão cujo exercício havia sido regulamentado pela Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968.

No que concerne ainda à questão da formação, a Lei n. 5.692/1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, manteve, no artigo 33, as mesmas indicações: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.”

Na mesma direção e com pequenas alterações na redação, segue o artigo 64, da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996), na qual se anuncia:

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.

Embora a Lei n. 4.024/1961 não fizesse alusão aos inspetores, observamos que as leis posteriores recuperaram a inspeção, mantiveram a supervisão, a orientação e a administração e acrescentaram a função de planejador. De modo particular, destacamos a inspeção como função que ocupa um lugar de entremeio. No capítulo anterior já salientamos que ela perdeu força na rede pública estadual catarinense a partir da década de 1960 e na RME de Florianópolis na década de 1970. Entretanto, em alguns estados brasileiros, como o de Minas Gerais, ainda são realizados concursos para inspetor escolar. Esta maleabilidade da legislação nacional, que confere aos diferentes sistemas de ensino certa autonomia para gerirem os processos formativos e a seleção de seus quadros de profissionais, com suas respectivas funções, contribui para a existência de redes de ensino com formatos bastante diversos, de forma que o que está prescrito nos textos normativos nem sempre representa o instituído no interior das redes públicas de ensino.

Diante da imprecisão do texto legal e da necessidade de sua regulamentação, em 1998 constituiu-se uma comissão de especialistas com o propósito de elaborar as diretrizes do curso de Pedagogia. Participaram de um amplo debate nacional as coordenações desses cursos e renomadas entidades educacionais⁵⁷, que encaminharam ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 1999, o documento “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”. No entanto, destaca Aguiar (2006), a proposta enviada frustrava o propósito inicial da Secretaria do Ensino Superior e do Ministério da Educação em sua expectativa quanto à elaboração de diretrizes para o Curso Normal Superior.

Neste embate de forças, prevaleceu a defesa da docência como base da formação e da identidade profissional do educador, pautada no

⁵⁷ Conforme assinala Scheibe (2007), as instituições consultadas e participantes da elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia foram: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anpofe); o Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

entendimento de educação como ato educativo e intencional, que contemplaria o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A proposta buscava assegurar a unidade entre a licenciatura e o bacharelado nos cursos de Pedagogia. Ao tratar do referido parecer, Scheibe indica a necessidade de:

Estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 8).

A disputa acirrada entre os projetos que objetivavam configurar os rumos do curso de Pedagogia resultou no texto da Resolução CNE/CP 01/2006, que estabeleceu suas novas diretrizes curriculares nacionais. A reformulação empreendida eliminou o modelo de organização curricular estruturado para a habilitação dos especialistas em educação (planejador, supervisor, orientador, administrador, inspetor).

De acordo com Miziara (2008), a citada resolução reestrutura os cursos de Pedagogia e, em seus artigos 4º e 5º, explicita a nova finalidade e as aptidões necessárias ao pedagogo. No novo documento, o exercício da docência se estende além da sala de aula, de forma a estabelecer uma articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento, em conformidade com o indicado no art. 3, inciso VIII (BRASIL, 1996).

Com a extinção da habilitação dos especialistas em educação, as redes públicas reconfiguram seus quadros⁵⁸. O coordenador pedagógico aparece para atender às novas demandas prescritas na legislação. Entretanto, tal alternativa suscita algumas reflexões. Santos e Oliveira (2007, p. 4) observam que a nomenclatura adotada “constitui um atenuante para o termo ‘supervisor pedagógico’, função que na década de 1980 foi fortemente criticada e tida como atividade controladora da prática pedagógica dos professores”.

⁵⁸ A exemplo do que acontece na Rede Municipal de Belo Horizonte, na Rede Estadual de São Paulo e na Rede Municipal de Salvador (SANTOS; OLIVEIRA, 2007).

No mesmo sentido, como já o fizemos no capítulo primeiro, até a década de 1990, a supervisão escolar ainda estava fortemente presente nos quadros das redes públicas de ensino espalhadas por nosso país. Os estudos de Waltrick (2008), Vian (2002), Alves (2007) Barreira (2006), Dabul (2008) e Moura (2009), que tratam de experiências da substituição da supervisão pela de coordenação pedagógica, ou vice-versa, revelam a tensão e incerteza, que por vezes ainda persistem e permeavam tais processos.

Como podemos observar, os especialistas em assuntos educacionais estão vinculados a demandas históricas, políticas e legais da educação nacional, depois legitimadas pelo conjunto das legislações federais que regulamentaram a educação ao longo dos anos (na Lei 4.024/1961, artigo 52; na Lei da Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/1968, artigo 30; na Lei nº 5.692/1971, artigo 33; na Lei nº 9.394/1996, artigo 64). Esse aporte legal definiu e reconheceu a legitimidade destes profissionais.

Nosso estudo mostrou que inspeção escolar, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica, na maioria das vezes, ou foram substituídas nesta ordem nas redes de ensino, ou coabitam nos sistemas de ensino públicos do Brasil, revelando as singularidades das diferentes redes de ensino, a diversidade de lugares de atuação desses profissionais (ora na escola, ora nas secretarias de educação), bem como a diversidade de funções a eles atribuídas.

Em contrapartida, também constatamos que, apesar de as prescrições normativas sinalizarem para uma homogeneização dos profissionais e suas práticas, no interior das redes de ensino elas não se efetivam de forma imediata, o que demonstra o descompasso entre o prescrito e o vivido, traduzido na morosidade e na resistência às mudanças.

Neste jogo de permanências, continuidades e descontinuidades, toma corpo um processo de “classificação, desclassificação e reclassificação” (BOURDIEU, 2008c) do cargo da supervisão escolar, agora renomeado como coordenação pedagógica, conforme as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. (Resolução CNE/CP nº 1, 1º/05/2006).

Diante do panorama geral no que concerne aos especialistas em assuntos educacionais no plano educacional macro, entramos, na continuidade do estudo, na perspectiva micro, circunscrita à constituição desses profissionais na RME de Florianópolis.

3.2 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO ESCOLAR E DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: GESTÃO 1980-1983

Embora o estudo se situe no período 1987-2010, ao levantar os dados, localizamos documentos anteriores que faziam alusão ao serviço de supervisão escolar. Neste sentido, nos auxiliaram a melhor compreender a iniciativa de implantação de tal serviço no município.

À época, chefiava o Executivo municipal o prefeito Francisco de Assis Cordeiro. Na Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social tinha como secretário Antônio Félix de Souza Amorim Neto; como diretor do Departamento de Educação, Salomão Mattos Sobrinho.

Em 1979, a RME atendia nas escolas de ensino fundamental, a 6.198 alunos distribuídos em 28 escolas (12 escolas básicas, 3 grupos escolares, 3 escolas reunidas, 9 escolas desdobradas e 1 isolada). Na educação infantil, contava com seis unidades educativas que atendiam a 452 crianças (FLORIANÓPOLIS, 1979).

O testemunho de uma inspetora municipal revela parte do contexto que antecede a sistematização do Plano de Educação de 1980-1983 do município de Florianópolis, documento balizador das reflexões deste item. A entrevistada revela como ocorreram as primeiras iniciativas de implantação do serviço de supervisão e orientação educacional. Cabe o registro de que o reordenamento ocorrido na esfera municipal no referente às questões dos especialistas em educação surgiu em resposta aos desdobramentos, na esfera federal, da reestruturação dos cursos de Pedagogia, conforme já referido.

A narrativa da inspetora corrobora as indicações de Cabral Filho (2004), ao afirmar que apenas a partir de 1959 aparece uma legislação específica no município de Florianópolis, sugerindo uma autonomia inicial para a rede municipal de ensino. No que tange à questão dos inspetores escolares, até 1972 eram cedidos pelo estado. Os registros do quadro nº 9 mostram que esta prática foi sendo paulatinamente substituída pelo convite a professoras do próprio município para o exercício da função.

Integrado ao Programa da Administração Municipal, encontrava-se o Plano de Educação 1980-1983, documento composto de três partes (I - Caracterização geral do município de Florianópolis; II - Situação atual do sistema de ensino municipal; III - Programação). Na parte referente à programação, localizamos o “Programa 2”, que tratava da “Reformulação na Estrutura Organizacional”. Com relação à operacionalização do projeto, observamos a seguinte indicação:

3.1 Departamento da Educação:

- **Equiparação contratual e salarial dos técnicos em nível superior.**

- **Ampliação do quadro de supervisão escolar, contratando-se um supervisor para a parte administrativa das unidades escolares e outros dois, respectivamente, para o ensino de 1ª a 4ª série e de 5ª à 8ª série.**

- Contratação de um técnico, com Habilitação em Orientação Educacional para implantação de serviços nesta área. [...]

3.2- Unidades escolares: [...]

- **Adoção de novos critérios no direcionamento do serviço de supervisão escolar e implantação do serviço de Orientação Educacional (FLORIANÓPOLIS, 1979, p. 71, grifos nossos).**

Segundo Campana (1994), em 1976 é contratada a profissional Lorena Sostisso para implantar o serviço de orientação educacional; o secretário do período convidava as professoras que então atuavam na rede municipal, Marly Carvalho e Marilda Rios, respectivamente com formação em supervisão escolar e orientação educacional, para compor a equipe de especialistas do órgão central. Este episódio foi rememorado por uma das entrevistadas:

Nessa época, aí de 76 em diante, entra na rede uma outra leva de profissionais, que eram professores que estavam entrando na faculdade de Pedagogia, que até então não eram professores é... com formação de nível superior e aí nessa época, nós tivemos um grupo de profissionais do qual eu faço parte, é... que começamos a frequentar o curso de Pedagogia, uns na federal outros na estadual e fomos convidados para vir pra a secretaria como professores, a princípio, para exercer essa função de coordenação, de supervisão... dos profissionais, mas com o intuito também de fazer a capacitação

(Entrevista realizada em 26 jun. 2013, p. 1).

Ao tratar da “Reformulação na Estrutura Organizacional”, o Plano 1980-1983 revela uma preocupação com a organização da situação do quadro profissional da secretária. No diálogo com uma das

entrevistadas, fomos informada que o que dava sustentação às primeiras ações de supervisão era a formação recebida no curso de Pedagogia Supervisão Escolar⁵⁹. Consta, ainda, do depoimento, que as primeiras discussões para a implantação do serviço de supervisão escolar foram inspiradas nos debates ocorridos no II Encontro Nacional de Supervisores, organizado em 1979.

Segundo a inspetora, o ajuste promovido pela reformulação na estrutura organizacional da Secretaria repercutiu no trabalho de acompanhamento pedagógico efetivado até então. A entrevistada, que então exercia a função de inspetora escolar municipal, após os ajustes da nova organização da SME, realizou concurso interno de mudança de área e assumiu, no final da década de 1970, a condição de supervisora escolar, lá permanecendo até a aposentadoria, em 1986. O descompasso entre as demandas legais e a dinâmica instaurada nas escolas no interior do município, exemplificada na mudança de cargo da entrevistada, gerou estranhamento junto aos professores por ela inspecionados. Este episódio remete a uma reflexão sobre a socialização profissional:

Um processo por meio do qual os indivíduos constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação, adesão à profissão e ao outro, pela compreensão do mundo no qual ele está e por tornar tal mundo o seu próprio. Muito além de qualquer circunscrição, é um modo de consolidação de uma identidade individual e coletiva (MELO; VALLE, 2013, p. 99).

A transição operada pela inspetora entrevistada e o entendimento da socialização profissional como um longo processo permeado de formação e práticas inscritas num plano individual e coletivo sugerem

⁵⁹ No caso, a referida informante integrou as primeiras turmas de Pedagogia Supervisão Escolar da Universidade do Estado de Santa Catarina, no início da década de 1970.

que as pessoas não incorporam por decreto novas práticas. Por isso, a condição inspetora possivelmente perdurou como um *habitus* incorporado, encarnado e inculcado, aqui entendido na perspectiva bourdieusiana. Entretanto, não podemos negligenciar que, embora na prática a ação inspetora tenha prevalecido por algum tempo, desde 1958 já existia, como demonstra a proposta do “professor encarregado da orientação pedagógico” (tratada no capítulo II), uma vontade do Legislativo e do Executivo, de romper/substituir a ação inspetora nas escolas do município (CABRAL FILHO, 2004).

Reverendo o Plano de Gestão 1980-1983 no que concerne à equiparação salarial dos técnicos em nível superior, constatamos a importância da formação, pois, na medida em que os quadros técnicos que atuavam no município foram admitidos no ensino superior, tornava-se necessário realizar um novo enquadramento profissional. Esta dinâmica é apontada por outras duas profissionais que trabalhavam na Sesas no período. As professoras que, a princípio, tinham uma formação equivalente ao ensino médio e atuavam nas escolas, ao concluírem a licenciatura em Pedagogia foram convidadas a se incorporar ao quadro de profissionais da Secretaria.

A referência à “ampliação do quadro de supervisão escolar” e à “adoção de novos critérios no direcionamento do serviço de supervisão escolar” são indicativos da existência de um trabalho anterior que precisava ser reformulado, o que nos remete à presença do inspetor escolar na rede municipal⁶⁰.

Nessa época, são evidenciados momentos de luta por garantia de direitos, marcados por disputas de ordem jurídica. O Estatuto do Magistério Público do Município de Florianópolis, Lei nº 1.811/1981, é seguramente o marco para a transição da condição funcional. Nesse processo, os ajustes na adequação dos recursos humanos visavam à organização da nova estrutura, com implicações salariais, como podemos observar:

Eu e a Marina fomos para a CLT porque pela prefeitura ganhávamos pouco fazíamos 8 horas e

⁶⁰ Dados confirmados pelos estudos de Campana (1993), Cabral Filho (2004) e Beirith (2009), na recolha de alguns termos de visitas localizados nos arquivos da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, referentes ao período de 1937-1972, e pelo testemunho de três profissionais que ingressaram na rede municipal na década de 1970.

pela CLT a gente ganhava quase igual ao secretário na época. Depois quando regularizou, ficou bem melhor o ordenado, voltamos porque a gente foi para CLT, mas não perdia as vantagens que tínhamos adquirido
(Entrevista em 19 ago. 2013, p. 3).

Os depoimentos indicam que os profissionais teriam então que optar entre o regime celetista e o estatutário. O Estatuto indicava ainda, no Art 2º, que “o Magistério Público Municipal era constituído por docentes, Especialistas em assuntos Educacionais e Administradores escolares, nomeados ou admitidos de acordo com a disposição deste estatuto” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 1). Observem que o administrador escolar não aparece no grupo de “Especialistas em Assuntos Educacionais”, o que pode sugerir indefinição na estruturação organizacional desses profissionais.

O documento da gestão 1980-1983 revela, em sua apresentação, a frágil organicidade existente da rede municipal de ensino. Segundo consta, sua sistematização surgiu em decorrência da necessidade de elaboração de um programa de trabalho mais específico, que culminou com a sistematização de metas para o quadriênio 1980-1983, pois até então, “não tinham sido elaborado documentos contendo diretrizes para curto ou médio prazo, existindo apenas projetos isolados, para atender a necessidades que ora se apresentavam” (FLORIANÓPOLIS, 1979, p. 5).

O Estatuto de 1981, ao tratar da forma de ingresso e provimento das vagas, define, em seu artigo 11: “A primeira investidura em cargo efetivo do Magistério Público depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou prova do título” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2). Este dado elucidada, num primeiro momento, a mudança de cargo de professora para o cargo de supervisora ou orientadora educacional na década de 1980, mediante a posse do título que habilitava o exercício da profissão.

No Plano de 1980-1983, a alusão ao serviço de supervisão é novamente citado no “Programa 4”, que trata do “Desenvolvimento do 1º grau”. No item 3.4, relativo à “Revisão das orientações técnico-pedagógicas”, é assinalado que “Baseando-se na realidade da escola, analisando as necessidades específicas de cada área de estudo, procurar-se-á através do serviço de Supervisão Pedagógica aplicar, em caráter experimental, planos de estudos e pesquisas” (FLORIANÓPOLIS, 1979, p. 77).

Este excerto traz informações importantes referentes ao lugar reservado aos supervisores no projeto de reorganização da rede municipal de ensino. Ao que tudo indica, os supervisores é que “aplicariam” em caráter experimental, planos de estudos e pesquisa, o que lhes conferia a responsabilidade de dinamizar o ensino e propor inovações que qualificassem a educação. Surgem outras atribuições para os supervisores escolares, que, no período, eram nomeados como técnicos:

Procurar-se-á, também, revisar as orientações técnico-pedagógicas, objetivando atualizá-las e adaptá-las à realidade do momento, tentando melhorar o desempenho docente e discente. Periodicamente, organizar-se-ão grupos formados por técnicos e professores, para troca de experiências entre as escolas e planejamento de novas atividades (FLORIANÓPOLIS, 1979, p. 77).

As indicações da reformulação das orientações técnicas pedagógicas, a importância de troca de experiências, assim como de ações de planejamento demonstram como se constituíram os processos de socialização profissional, o que nos permite estabelecer uma aproximação com as análises de Valle (1993), para quem o processo de profissionalização do magistério catarinense adotou paralelamente duas diferentes vertentes em sua constituição. A primeira objetivava a melhoria da eficiência dos sistemas de ensino, em consonância com os modelos definidos pelo estado; a segunda perspectiva estava associada às expectativas e aos anseios individuais e coletivos dos profissionais da educação, pois, uma vez tendo acesso à formação em nível superior, este ascensão profissional e também economicamente, acumulando, assim, capital cultural e econômico.

As pistas de um incipiente processo de formação continuada, pautada na troca de experiência, sugere que os especialistas seriam os responsáveis pela organização das proposições de formação. Situação reafirmada no levantamento da produção acadêmica, no qual se constatou que 17% do total dos trabalhos apontados sobre supervisão escolar atribuem a este segmento a responsabilidade pelo processo de organização da formação continuada nas unidades educativas.

Observamos que a preocupação em “revisar as orientações técnico pedagógicas, objetivando atualizá-las e adaptá-las à realidade do

momento”, nos fornecem indícios de que estava em curso um novo projeto educacional, ou o reordenamento do existente, com o indicativo de qualificar o desempenho dos profissionais e dos docentes.

Parece-nos que, nas entrelinhas, a melhoria da rede municipal de ensino se vincula a ações desenvolvidas pelos técnicos, aqui entendidos como orientadores e supervisores escolares.

O plano em análise assinala a necessidade de implantar o serviço de orientação educacional e supervisão escolar, mas cabe ainda o registro de que, neste período, nenhum documento trata de forma explícita da função dos especialistas em educação (orientação educacional e supervisão escolar). A situação perdurará pelas gestões subsequentes.

3.3 A IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR: GESTÃO 1986-1988

Do ponto de vista desta pesquisa, esta gestão constitui um balizador importante para se compreender o processo de organização da rede municipal de ensino, a constituição dos especialistas em assuntos educacionais e a ascensão do serviço de supervisão. Não por acaso o ano de 1987 fixa o início do recorte temporal do estudo.

No período aqui analisado, temos a gestão de Edson Andrino⁶¹ (1986-1988), eleito prefeito de Florianópolis no pleito de 15 de novembro de 1985, com 46,84% dos votos válidos. Na avaliação de Silva (1993), um complexo jogo de relações políticas possibilitou a ascensão de um novo grupo ao comando do Executivo municipal, que imprimia um novo perfil de organização do trabalho, diferente das relações estabelecidas até então. A gestão foi marcada por inovações, resistências e disputas durante todo o processo.

Segundo Piacentini, citada por Silva (1993), tais mudanças ocorreram na esteira de um movimento nacional e local dos educadores em prol da educação, caracterizada pela mobilização das entidades científicas que organizaram fóruns de discussão, como a Conferência Brasileira de Educação, os centros de educação das universidades, as associações de docentes, no caso específico de Santa Catarina, a elaboração do Plano Estadual de Educação. Diante da bandeira da participação, foi possível discutir e pleitear as mudanças necessárias a uma escola pública de qualidade. O desdobramento destas ações culmina com a posterior criação da União Nacional de Dirigentes

⁶¹ Eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Municipais da Educação (Undime), que contribui sobremaneira para o reordenamento do ensino municipal em nosso país, o que consolidou as incipientes redes de ensino municipais. A explicitação deste contexto nos auxilia a compreender as conquistas importantes ocorridas no município, das quais trataremos na sequência.

Além dos estudos consultados (SILVA, 1993; BRANT, 2013; CAMPANA, 1994) e os testemunhos de uma orientadora e duas supervisoras que atuaram neste período no município, destacamos dois documentos de referência: o “Cumprimento do plano de 100 dias do Governo Andrino - Responsabilidade da Secretária de Educação”, publicado no Caderno do CED, ano 2, n. 6, de 1985⁶², sistematizado pela então secretária de Educação, Telma Piacentini e seus colaboradores, e o Relatório de Desenvolvimento da Política Educacional do Município, correspondente ao período de 1986-1988. Consideramos que as fontes selecionadas fornecem, por vezes, pistas do dito como do não dito e produzem uma representação da realidade empírica em consonância com o estabelecido que *deve ser*, mais do que aquilo que efetivamente *é* (CORREIA; SILVA, 2004). Neste sentido, o cotejamento do conteúdo sistematizado nos documentos oficiais e nos depoimentos compostos pela reminiscência das memórias dos sujeitos que estavam em cena no período compõem versões diversas da realidade, originadas das diferentes posições e disposições ocupadas pelos sujeitos no campo.

A gestão definia a educação “como um processo que visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano, na sua totalidade, contextualizado na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, um Estado brasileiro, na década de 1980, com determinada clientela” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2). No relatório final da gestão, apontavam-se cinco princípios básicos de ação, a saber:

- 1º) nenhuma criança sem escola;
- 2ª) recuperando a qualidade da escola pública;
- 3º) lutando contra o analfabetismo;
- 4º) atendimento ao pré-escolar e
- 5º) atendimento ao menor desassistido.

⁶² Embora o ano de edição da produção seja de 1985, o conteúdo do material refere-se ao Cumprimento do plano de ação de 100 dias do governo Andrino (gestão 1986-1988), sistematizado pela então secretária de Educação Telma Piacentini, e colaboradores.

Para viabilizar estas ações, inúmeras frentes de trabalho e projetos foram implantados, revelando um esforço importante de investimento. O entendimento de “que a administração é o meio para se atingir o fim da educação” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 1) conjugou dois pressupostos, centrais:

- I - a estrutura administrativa reflete a direção a ser buscada;
- II - a estrutura administrativa está condicionada a uma proposta ideológica.

Cabe lembrar que, até 1985, a educação era apenas um departamento atrelado à Sesas, com duas divisões: a de Ensino e Educação Física, que congregava extraoficialmente o Pré-escolar, o Mobral e as bibliotecas escolares, e ainda a Biblioteca Pública Municipal. No final da gestão de Aloísio Piazza, a Secretaria, através da Lei nº 2.350, publicada em 30 de dezembro de 1985, foi desmembrada. Assim, a nova gestão assume em 1986 tendo um novo desenho da estrutura administrativa da educação. O testemunho que se segue explicita os bastidores do processo de transição:

É porque não era Secretaria, ela foi criada naquele momento em 86 quando o Andrino assumiu em janeiro porque até então, era a Egle Malheiros na transição; a transição era uma composição de vários partidos e aí era o Piazza (Entrevista concedida em 12 jun. 2013, p. 11).

Segundo Brant (2013), a gestão anterior (1984-1985) havia sido bastante conturbada. O Executivo, neste período, contou com três prefeitos: Claudio Ávila da Silva, com mandato até novembro de 1984; Alcino Vieira na sequência, até fevereiro de 1985, encerrando-se a gestão com Aloísio Piazza, que permaneceu de janeiro a dezembro de 1985. Os depoimentos concernentes ao processo de desmembramento e criação da Secretaria Municipal de Educação apontam uma intensa mobilização dos educadores, eivada por disputas no campo político e educacional, que culminaram com as primeiras alterações da estrutura administrativa, que serviram de base para importantes mudanças efetivadas na gestão posterior (1986-1988). Sobre este aspecto, temos um testemunho.

*Nós estávamos elaboramos o projeto de lei, eu ajudei bastante. Eu estava bem próxima ao gabinete. Todo o projeto de lei pra que a Secretaria se desvinculasse do Desenvolvimento Social e da Saúde, só que ela (Eglê Malheiros), não chegou a exercer como secretária, uma das questões inclusive que ela foi embora, foi isso; que ela estava esperando, e depois ela também teve outros problemas. Foi um período assim rápido, mas marcante.
(Entrevista concedida em 12/06/2013 p.4-5).*

A nova configuração da Secretaria incorporou o antigo Departamento de Educação, com suas duas divisões - Divisão de Educação Física e Divisão de Ensino - e foram criados os cargos de secretário municipal de Educação, de assessor técnico e de secretária do secretário.

A secretária Telma Piacentini, que inicialmente assumiu a pasta da Educação⁶³, contava com uma trajetória junto aos movimentos populares e defendia a bandeira da construção de uma escola pública de qualidade. Era professora oriunda do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Sua gestão inaugura uma parceria mais efetiva com esta universidade, haja vista que, anteriormente, a prefeitura cultivava uma relação mais estreita com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina⁶⁴ (Udesc) e com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, (SILVA, 2003), como já referido.

Os novos tempos, que anunciam a abertura democrática no País, inspiraram a materialização de conquistas importantes da gestão em análise, as quais possibilitaram a estruturação da rede pública municipal de ensino de Florianópolis. Entretanto, precisamos destacar que estes “ganhos” foram precedidos por intensa mobilização dos educadores e embates de forças, como se pode constatar no testemunho a seguir referente ao processo de implantação da nova estrutura da Secretaria.

É, mas não chegou a ser regulamentada foi bem na gestão da Egle Malheiros, ela ainda estava no

⁶³ Posteriormente, a pasta da educação foi ocupada por Anita Pires.

⁶⁴ Nomenclatura que designava a Universidade Estadual no período, posteriormente foi alterada para Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

departamento de educação, ela era diretora, mas ela pediu pra sair e aí nós estávamos naquela luta na Câmara Municipal, a gente estava sempre nas audiências, sabe? Todo o movimento dos educadores, tanto estadual quanto municipal, todos, estávamos nesse conjunto de forças. Nós marcávamos audiência com os vereadores na época, tinha um que era Alcino Vieira, muito resistente a qualquer benefício... Uma luta. Quando o Andrino é eleito a coisa já flui era na gestão da Telma Pincentine (Entrevista concedida em 12 jun. 2013, p. 25).

O esforço de constituir a tão sonhada escola pública democrática de qualidade impôs muitos desafios que culminaram com um conjunto de conquistas, dentre elas destacamos:

- a aprovação do Estatuto do Magistério Público, lei nº 2.517/86 de 19 de dezembro de 1986;
- o 1º Encontro Pedagógico, com a participação de 584 professores do pré-escolar à 8ª série do 1º grau;
- a fundação em 14 de outubro de 1988, do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm);
- a aprovação da Lei nº 2.915/1988, do Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal;
- a aprovação da lei nº 2.415/1987, de eleição de diretores nas escolas básicas municipais⁶⁵;
- a aprovação da lei nº 2.622/1987 que instituiu os conselhos de escola;
- a realização, em 1986, de um concurso de ingresso de grande monta, que aprovou cerca de 560 profissionais da educação, efetivados a partir de fevereiro de 1987.

⁶⁵ Para saber mais sobre o tema ver: HASCKEL, S. *Gestão democrática na educação infantil*: a eleição para diretor de creche. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. E também: CARMINATI, M. B. *Democratizando a gestão*: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2002, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Este conjunto de conquistas ocorrido no município ao longo da década de 1980 precede as indicações da Constituição Federal de 1988 e oferece indicativos da sintonia entre a esfera federal e municipal. A referida constituição definiu o Brasil como uma República Federativa, constituída pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (Art.1 CF/1988). Desta forma, adotou como regime o princípio da cooperação recíproca entre os entes da Federação, reconhecendo-lhes a dignidade e a autonomia (CURY, 2011). Neste sentido, adotou-se, no campo da educação, o princípio da gestão democrática das escolas públicas, o que conferiu aos municípios autonomia para criarem e reestruturarem seus próprios sistemas. Como podemos constatar, o espírito da educação democrática e participativa explicitou o espírito de mudanças na referida década na capital.

Cabe ainda registrar que a relação de conquistas da RME fortaleceu seus alicerces e deu mais organicidade a seu funcionamento, concorrendo também para estruturação e ampliação de um “corpo de profissionais”, que compõe a história da docência no município, reflexão esta inspirada na perspectiva de António Nóvoa (2003).

A criação de entidades representativas, a aprovação do Estatuto do Magistério, a observância de um plano de cargos e salários e a intensificação dos concursos públicos de ingresso são ações que revelam um investimento sem precedentes na história da RME, conferindo a esta gestão um avanço expressivo em sua estruturação.

No entanto, não podemos negligenciar todo o movimento anterior, pois, no início da gestão foram lançadas medidas drásticas para recompor/compor o quadro da educação do município. Segundo Silva (2003), a secretária de Educação, Telma Piacentini, decretou estado de calamidade na educação municipal frente ao quadro encontrado, que, de modo geral, não era muito diferente da situação caótica da educação básica brasileira. Num esforço emergencial, lançou uma série de ações que compõem o documento “Os primeiros 100 dias da nova Secretaria Municipal de Educação”, já mencionado. Ao que tudo indica, a radicalidade das ações provocou um desconforto nos profissionais que já se encontravam na Secretaria, bem como gerou tensões nas relações estabelecidas, como podemos constatar no seguinte depoimento:

Quando vocês [os concursados de 1987] entraram estava estabelecido uma crise. Por quê? O Brinchoza e o Romão, todo o pessoal que vem da luta, eles eram a chefia, um de departamento e o outro de divisão, e aí entrou a Telma Piacentini,

*mas aí ela trouxe o Bebeto, ela trouxe outras pessoas aí deu uma briga interna.
(Entrevista concedida em 12 jun. 2012, p. 11).*

O conceito de campo, amplamente discutido na obra de Pierre Bourdieu (2004, 2007, 2009), fornece elementos para compreendermos a acirrada disputa na qual os agentes despendem esforços para manter ou mudar de posição no jogo. Entretanto, esta movimentação vincula-se às disposições (propriedades incorporadas) que conservam regras próprias de funcionamento do campo, dando assim sentido aos discursos:

A dificuldade de diálogo, resultante de um infantilismo profissional e uma correlação de forças mais corporativa que declaradamente de diferença de proposta (comprovada pela impossibilidade de elaborar um trabalho que se contrapunha ao que era apresentado como necessário) conduziu a uma inércia do setor e a muitas dificuldades no andamento do processo, confundindo os professores da rede, tanto os que atuavam nas salas de aula como os que vinham compor o quadro de especialistas de conteúdos das séries iniciais e das séries finais, na busca de uma ação integrada e interdisciplinar (PIACENTINNI apud SILVA, 1993, p. 8).

Além das dificuldades de ordem interna, segundo dados apresentados por Silva (1993), a condição do quadro de profissionais que atuavam na rede era bastante preocupante. O índice de professores substitutos era expressivo e contávamos ainda com a presença dos professores bolsistas (estudante das licenciaturas) que ministravam aula nas séries finais do ensino fundamental. Diante desta situação, o grupo de trabalho à frente da nova gestão constatou que, para implantar o Plano de Trabalho, tornava-se fundamental constituir um corpo docente minimamente qualificado e alinhado com os ideais da escola desejada.

O documento “Cumprimento do plano de 100 dias do Governo Andrino” sinaliza, entre suas ações, o encaminhamento à Secretaria de Administração do pedido de abertura de concurso público para o preenchimento de vagas, a saber:

- orientadores educacionais (14 vagas);
- supervisores de ensino (16 vagas);
- auxiliar de sala (3 vagas);
- alfabetizadores (2 vagas);
- professoras de matemática (2 vagas);
- professoras de português (2 vagas);
- professoras de história (1 vaga);
- professoras de geografia (1 vaga);
- professor de ciências (1 vaga);
- sociologia (1 vaga);
- desenhista (1 vaga);
- financista (1 vaga);
- telefonista (1 vaga);
- auxiliar de escritório (1 vaga);
- datilógrafo (2 vagas);
- eletricitista (1 vaga);
- servente (16 vagas);
- merendeira (6 vagas);
- vigia (7 vagas).

Para a realização do referido concurso, no que tange ao quadro do magistério, foram elencados como critérios: “a) curso de Magistério (indispensável); b) título de graduação e pós-graduação; c) experiência anterior; d) tempo de serviço na rede; e) cursos com mais de 120 horas” (PIACENTINNI, 1985, p. 214).

Como é possível observar, as mudanças estruturais não ocorreram apenas na dimensão pedagógica; também havia a reivindicação da contratação de todo um aporte técnico para viabilizar as mudanças. Não podemos afirmar que todas as solicitações idealizadas foram realizadas, mas observamos que tiveram seus desdobramentos, ao menos no que se refere às questões de ordem docente. Neste concurso, foram aprovados quase 600 profissionais da educação. Dentre eles:

190 professores da 1ª à 4ª série; 19 professores de pré-escola e 10 professores de Educação Física, formação em nível médio. Demais profissionais de nível superior, com licenciatura plena: 32 professores de pré-escola; 30 professoras de Português; 29 professoras de História; 21 professoras de Geografia; 16 professoras de Inglês; 15 professoras de Matemática; 11 supervisores escolares; 11 professores para atuar com crianças com dificuldade de aprendizagem;

15 professores de Educação Artística; 31 orientadores educacionais; 115 professores de Educação Física. A escolha de vagas para estes profissionais aconteceu de 9 a 12 de fevereiro de 1987 (DIÁRIO CATARINENSE, 1987, p. 17).

Como vimos, o ponto balizador do recorte temporal deste estudo é o primeiro concurso público de ingresso realizado em 1986, com efetivação dos profissionais em fevereiro de 1987. Para efeito de nossas análises, interessam-nos os desdobramentos do referido concurso, em razão da inserção dos orientadores educacionais e dos supervisores escolares, identificados como especialistas. No documento “Cumprimento do plano de 100 dias do Governo Andrino - Responsabilidade da Secretária de Educação”, que precede o concurso, localizamos a seguinte indicação: “Ampliação dos serviços de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar nas Escolas básicas, passando de 2 para 5 orientadores e de 3 para 7 supervisores” (PIACENTINNI, 1985, p. 216).

Assim, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, começaram as iniciativas de constituição do serviço de orientação e supervisão escolar no município. Na ocasião, eram poucos os profissionais que atuavam: de modo geral, professoras da rede eram convidadas a compor os quadros da SME, normalmente após a conclusão do curso de Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, ou orientação educacional. Elas realizavam concurso de mudança de área por meio de título e, assim, ascendiam à condição de especialistas. Num dos testemunhos recolhidos, a entrevistada que ingressou no concurso de 1987 revela a incipiente organização dos serviços, identificando as profissionais.

Tinha a supervisora Márcia Wageck, que está na educação infantil hoje. Tinha a Marly da Rosa Carvalho que trabalhava na escola Castelo Branco. A Marilda que trabalhava no João Gonçalves Pinheiro, a Lorena que trabalhava aqui na Secretaria, e tinha mais duas, mas essas faziam papel de inspetoras, elas saíram de sala de aula e vieram para a função de orientador e supervisor, só que elas não fizeram papel de orientador e supervisor na unidade escolar, elas fizeram aqui na Secretaria. Só a Salma que era orientadora do Henrique Veras, a Márcia Wageck

que era do Henrique Veras também supervisora, e tinha a Maria Graça Dutra que era do João Alfredo no Córrego Grande. Então, essas saíram da função de professora para a função na escola. (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 2).

O segmento das especialistas que exerciam a função de orientação e supervisão escolar na Secretaria Municipal de Educação, no período anterior a 1986, foi de crucial importância para a realização do primeiro concurso público destes profissionais e sua efetivação. Os depoimentos indicam toda uma mobilização envolvendo as intervenções das associações⁶⁶ dos dois grupos, levantamento do número de profissionais disponíveis no mercado, além das negociações com o Executivo para viabilizar o concurso de ingresso e sua posterior efetivação. O testemunho abaixo nos auxilia a compreender a dimensão deste processo:

Porque nos pensamos que em cada escola, principalmente as básicas a época, deveria ter uma equipe pedagógica. O diretor até então, ele era uma pessoa que trabalhava sozinho na escola, muitos não tinham nem o cargo de secretário. Então, além de ter o diretor e o secretário, deveria constituir uma equipe pedagógica que tivesse pelo menos um orientador e um supervisor para cada escola básica, que a época tinham em torno de ... 21. Então, foi aberto esse concurso e algumas vagas para secretaria... para engrossar essa equipe que já tinha, né! E, então, foi nesse sentido. Então, o secretário abriu a época essa possibilidade e a gente conseguiu constituir. O porquê que foi essa definição? Muitos de nós fazíamos parte das duas associações: a de supervisores e a dos orientadores; dos administradores também, só que por uma questão dos próprios recursos para a contratação, foi definido essas duas categorias. Porque era o maior número de pessoas formadas a época, pois

⁶⁶ Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (Aoesec) e a Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (Asesc). Segundo consta nos depoimentos, nesse período a associação dos administradores estava se constituindo.

a gente fez uma pesquisa de campo através das associações [...]. As duas presidentes [das associações de supervisores e orientadores] vieram conversar, antes da montagem do edital, com o secretário da época.

(Entrevista concedida em 26 jun. 2013, p. 6).

Como podemos ver, há uma organização inicial dos especialistas que já se encontravam na Secretaria, mas também há um desejo da gestão que iniciava seus trabalhos, já que a Secretaria necessitava de um grupo de profissionais para operacionalizar nas escolas a proposta vislumbrada no Plano de Ação e pôr em prática a tão sonhada escola democrática e de qualidade. A convergência dos interesses possibilitou a efetivação dos serviços de supervisão e de orientação educacional, que de fato contribuíram para estruturação da rede, mas não sem antes atravessar importantes obstáculos.

No trabalho de Campana (1994) e no depoimento de Telma Piacentini (SILVA, 1993) encontramos aspectos relacionados ao impasse ocorrido entre as especialistas que atuavam na Secretaria e a equipe que constituía a nova gestão.

Os testemunhos coletados identificam que o equívoco cometido pela Secretaria na interpretação do edital do concurso (nº 003/86) provocou tumulto no processo de implantação do serviço de orientação e supervisão escolar. O edital definia a lotação dos profissionais nas unidades escolares ou na Secretaria Municipal de Educação, mas as chefias da nova gestão entendiam que poderiam, por um período, manter o grupo de especialistas na Secretaria para envolver os recém-chegados no projeto de gestão, realizar formação e, posteriormente, encaminhá-los para atuar nas escolas. Contudo, as novas especialistas resistiram a esse encaminhamento, amparadas no edital do concurso, pelo qual entendiam como legítimo o documento de nomeação que as lotava na Secretaria de Educação. Conforme assinala o testemunho de uma das depoentes: “Elas ficaram sem lotação. E nós brigávamos pela lotação; o edital dizia que a lotação era na Secretaria de Educação, daí elas queriam colocar as meninas nas escolas ao seu bel prazer... (Entrevista concedida em 12 jun. 2014, p. 18).

Provavelmente, a gestão se inspirou nas discussões que futuramente dariam base ao Estatuto dos Servidores Públicos do Município (Lei nº 063/2003, art. 34). Este, ao tratar da remoção, define o procedimento: “I - a pedido, desde que respeitada a conveniência administrativa e a lotação de destino; II - de ofício, por necessidade da

administração”. Por fim, a maioria das 12 novas concursadas foi exercer sua profissão nas escolas de educação básica. O enfrentamento perdurou ainda durante o período de avaliação do estágio probatório. Segundo documento consultado, os critérios de avaliação do desempenho pautavam-se em quatro pontos: 1) produção de documentos relevantes, necessários à construção do trabalho já concluídos; 2) implementação de práticas pedagógicas inovadoras; 3) empenho profissional na busca de solução para os problemas vividos nas escolas no seu cotidiano e 4) qualidades pessoais, que constituem dispositivos de controle da prática.

Sobre o quarto aspecto, temos um testemunho que relata um pouco dos impasses vividos e a dinâmica instaurada após a efetivação:

Ficamos na Secretaria até julho. Em agosto nós fomos designadas para as escolas. Aí, então, quem foi para as escolas ficava quatro dias na semana nas escolas e a Marilda, a Marly, a Adriana... a Adriana entrou com um processo e ficou aqui na Secretaria. As outras, eu, Marlene, Telma, a Márcia Bressan, a Elisa... Fomos pra escola. No final do ano, eles inventaram essa avaliação só que nós chamamos a Associação dos Orientadores, dos Supervisores pra nos apoiar por quê? Porque ninguém acompanhava a gente, ninguém foi junto, ninguém conversava com a gente quando voltávamos da escola. Então, a gente ficava de segunda a quinta na escola, sexta tinha que vir aqui; só que ninguém queria saber. No final, eles vieram com esse critério. Esse critério, somente a Marlene Luís que passou pelo uma comissão. Era... a gente chamava de inquisição, porque era uma sala, fizeram todo um...aparato

(Entrevista concedida em 12 jun. 2014, p. 15).

Segundo o depoimento, após um ano de atuação como especialistas elas puderam participar do concurso de remoção. Na ocasião, como desdobramento da avaliação, foi emitido um documento que definia a condição da profissional: “Deve ser exonerado, pode ser exonerado e se torna efetivo” (Entrevista concedida em 12 jun. 2014, p. 15). O processo de avaliação, mais uma vez, demandou intervenção judicial e desencadeou uma composição de forças divergentes que revelavam as disputas por interesses no campo. Como alerta Bourdieu:

Não existe um interesse, *mas interesses*, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quanto campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento (2004, p. 126).

O acirramento do enfrentamento entre as chefias da gestão e parte do grupo de orientadores e supervisores escolares desencadeou um embate que marcou fortemente a implantação dos serviços de especialistas em educação no município e, conseqüentemente, delineou formas de representação, seja como resistentes, conservadores, burocratas e corporativos, seja como contestadores, combativos, politizados e críticos. Estas duas formas de representação constam nos testemunhos e nos documentos.

No que tange ao grupo efetivado no concurso de 1986/1987, cabem algumas observações:

- Primeiro, a reivindicação da criação de 14 vagas para orientação educacional e 16 vagas para supervisão escolar projeção inicial do relatório dos “100 primeiros dias”;
- segundo, o número de aprovadas no concurso, sendo 11 supervisoras e 21 orientadoras;
- e, terceiro, a efetivação no primeiro semestre de 1987 de apenas seis supervisoras e seis orientadoras educacionais.

Ao cruzarmos estas três variáveis, constatamos que entre o inicialmente ensejado (14 orientadores e 16 supervisores), o número de aprovados disponível (21 orientadoras e 11 supervisoras) e o realizável (o número de seis orientadores e seis supervisores) conserva-se uma distância. Constatamos que, na primeira iniciativa de organização do concurso, o número de supervisores era maior do que se pretendia contratar, muito embora, no balanço final, fossem efetivados mais orientadores. Uma indagação também perdura: o menor número de aprovados no concurso de supervisão seria decorrência de uma prova mais exigente, ou se vincularia ao fato de haver poucos profissionais disponíveis no mercado nesta habilitação? Os dados não nos permitem resolver a dúvida.

Quanto ao período em análise, a empiria permite afirmar que os serviços de orientação educacional e de supervisão escolar se efetivaram e foram expandidos de forma expressiva durante esta gestão, exceto no caso da administração escolar⁶⁷. Atentamos para o fato de que durante esta gestão não houve ampliação deste cargo. Em um dos depoimentos foi indicada a contenção de custos. No entanto, podemos levantar outras hipóteses, dentre elas uma atuação menos efetiva da Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (Aaesc), ou, ainda, a existência dos secretários nas escolas que tratavam dos expedientes burocráticos e minimizavam os impactos da ausência destes profissionais; por fim, o investimento da gestão, mais preocupada em qualificar as relações pedagógicas na escola, foco principal da supervisão e orientação educacional, como se pode conferir abaixo (quadro 10), no que se refere à expansão do número de especialistas.

Quadro 10 - Expansão do número de Especialistas em Educação- 1985-1988

Ano	1985	1986	1987	1988
Administrador Escolar	01	01	01	01
Orientação Educacional	02	02	09	18
Supervisão Escolar	02	02	08	11
Total de Especialistas	05	05	18	30

Fonte: Relatório de Desenvolvimento da Política Educacional do Município no período de 1986-1988.

Ao observar o quadro, constatamos o aumento substancial do número de especialistas em educação. De um total de cinco em 1985, passamos para 30 em 1988. Apesar de, inicialmente, os testemunhos não indicarem a presença do administrador escolar, identificamos a presença de apenas um profissional ao longo do período, que reafirma a informação da ausência de investimento da gestão na ampliação desta

⁶⁷ Possivelmente, o administrador escolar lotado nesse período na Secretaria Municipal de Educação foi um professor que, antes de 1987, havia concluído sua formação em Pedagogia (com habilitação administração escolar) e havia participado do concurso de mudança de área de professor para administrador, situação já observada com outros profissionais.

função. Ressaltamos ainda que, embora inicialmente se desejasse contratar mais supervisores escolares, ao fim de 1988 que o número de orientadores de fato contratados era superior ao número de supervisores.

A decisão inicial da gestão (1986-1988) de efetivar o serviço de supervisão e orientação, sobretudo nas escolas, demarcou a perspectiva de atuação desses profissionais no município, contrapondo-se à proposta de acompanhamento da inspeção escolar, até então em prática. Ocorre uma ruptura. A inspeção, exterior e esporádica nas escolas, foi substituída por um trabalho interno e diário no chão das unidades educativas, exercida por agentes integrados ao contexto. Práticas distintas, de viés burocrático, que normalmente prevalece em alguns órgãos de gerenciamento, com a efetivação dos especialistas no órgão gestor. Nesta gestão, ficou explícito que a presença do supervisor e do orientador era prioridade nas escolas de educação básica.

Não obstante, depreende-se, desta nova dinâmica, a constituição dos orientadores e supervisores escolares e, por conseguinte, de suas práticas, processos de formação e definição de suas funções.

Além do polêmico e disputado processo de efetivação dos orientadores e supervisores e da presença de um ambicioso projeto educacional da gestão (1986-1988), somam-se os desafios cotidianos decorrentes de um grupo profissional, que necessitava se firmar no campo por meio de estratégias de socialização. Apoiamos esta colocação na perspectiva de Melo e Valle (2013, p. 100), que afirmam: “Socializar profissionalmente é fazer das relações profissionais o *locus* de experimentação e enfrentamento dos desejos de ser reconhecido em contextos de desigualdade de acesso, movidos por complexidades de poder”.

Os depoimentos apontam a distância entre o projeto idealizado e as condições concretas de efetivação do trabalho dos referidos especialistas, permeada de muitas dificuldades, como podemos constatar no primeiro dia de coordenação de uma reunião pedagógica de uma das profissionais:

Isso! Agora imagina quando eu entrei em 87; em 87 nós nem sabíamos o que nós íamos fazer numa escola, [...] nem a diretora sabia qual era a minha função. Agora imagina reunir 75 professores; eles olhavam pra mim eu olhava pra eles e tá, agora sai dessa, o que você vai fazer com os 75. Tinha lá professor, tinha servente, tinha as merendeiras, e assim... O que que eu vou falar pedagogicamente pra esse grupo? Porque

quando eu fui designada pra lá ninguém disse qual era a função, nem quem estava na Secretaria sabia qual era a função que a gente teria que exercer. Aí, as três antigas, a Graça Dutra, a Salma e a Márcia Wageck que disseram assim: Ah! Vocês coordenam reunião. Sim, vou coordenar, discutir o quê? Se eu entrei, se a diretora nem conversou comigo, vou discutir o quê com todo mundo? Era professor, servente, merendeira entendeu? Então, esses anos anteriores a frente popular nós íamos no... no grito, demarcando a nossa função (Entrevista concedida em 7 jun. 2013. p. 14).

O depoimento revela os muitos desafios enfrentados; lança pistas relativas ao processo de socialização profissional e mostra indícios da fragilidade da gestão no que tange à preparação de supervisores e orientadores. Parece que as disputas comprometeram a inserção desses profissionais nas unidades educativas. A ausência de clareza das funções destes profissionais, seja por eles próprios, pela própria gestão e pelos diretores e professores nas escolas promoveu muitas dificuldades em sua inserção, como se vê na sequência:

Mas primeira vez, eu recém assumindo uma função numa rede, ninguém sabia qual era a função do supervisor na escola; claro, dentro da minha formação, diziam que o supervisor ia trabalhar com o professor, ia trabalhar com planejamento, ia articular dentro da escola, planejamento, metodologia e aprendizagem das crianças, mas a rede não tinha essa função definida, então, os professores olhavam pra você, como dissesse assim: agora vem alguém pra mandar, fazer o quê? Então, foi uma resistência muito grande no começo, nesses primeiro seis meses as escolas receberem duas pessoas que não eram professoras. Uma coisa que os professores perguntavam muito pra mim: “você já foi professora?” Então, pra o professor, se o supervisor ou orientador já tinha sido professor eles acreditavam nas pessoas; se a pessoa dizia assim: não, eu nunca fui professor, acabei de sair recém-formado da formação, vamos dizer ali de uma faculdade, eles não aceitavam a gente,

porque eles achavam que o orientador e o supervisor só poderiam ser e eles só iam ouvir, ou só iam aceitar qualquer orientação se o orientador ou supervisor já tivessem sido professor de sala de aula

(Entrevista concedida em 7 jun. 2013. p. 1).

Ao explicitar a ausência da clareza da função pelos diferentes segmentos, o que perdurou por mais duas gestões, este testemunho aponta outros dados. Um deles é a inserção de um novo profissional, que pressupunha um reordenamento da estrutura de sistema já organizada, pois o novo tira a ordem do lugar. Em certa medida, isso também sugere que a estruturação da nova Secretaria trouxe como desdobramento a reorganização também das escolas, o que confirma a tese de que a inserção dos especialistas, de modo geral, e do supervisor, em particular, contribuiu para um refinamento da rede municipal de ensino. Outro ponto refere-se a um princípio importante explicitado pelos professores, que permanece na legislação atual: a docência como base da formação e da identidade profissional do educador (SCHEIBE, 2007; SILVA, 2003). Este testemunho mostra que a prática do supervisor e do orientador conquistava legitimidade diante dos professores se estes tivessem exercido a docência. Novas práticas (e conquista do reconhecimento), é o que se depreende, vinculam-se a práticas pregressas que compõem a trajetória de formação e o exercício da profissão.

Além do desafio de se firmar no campo diante dos profissionais da escola, agreguem-se as dificuldades da prática vinculadas à condição material e espacial para a condução do trabalho. Literalmente, o espaço profissional e físico dos especialistas foi conquistado em meio a muitas reivindicações, que ainda não cessaram, pois há unidades de educação que não têm um espaço em que os orientadores e supervisores tenham um mínimo de privacidade para conduzir encontros com os professores ou atendimento aos alunos e famílias. A gestão 1986-1888 deu o primeiro passo, incluindo os especialistas em educação na rede, mas não previu, em sua estrutura física, um lugar para esses profissionais, que nem sempre foram acolhidos pela direção em suas salas ou junto ao secretário nas secretarias das escolas. Vejamos o que indica o testemunho:

Na época lá eu fui como orientadora; eu não tinha uma sala para a função de orientadora, às vezes, eu atendia alunos no pátio da escola, no

campo aberto que tinha uma pedra, parecia um banco; eu atendia alunos, conversava com alunos naquele banco porque eu não tinha uma sala (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 8).

Além da prática pedagógica e da função, outra categoria que guia nossas reflexões é a da formação, inicial ou continuada. Anteriormente, referimo-nos ao concurso de ingresso 1986/1987, que efetivou os primeiros supervisores e orientadores. Dentre as prerrogativas do concurso, o critério de seleção passava pela formação em licenciatura em Pedagogia (habilitação supervisão escolar e orientação educacional). Lembramos, ainda, que a criação do curso de Pedagogia da UFSC, em Florianópolis, foi no ano de 1960 e a implantação do curso de Pedagogia da UDESC em 1963 (AGUIAR, 2006). Desta forma, a maioria das profissionais que se efetivaram no referido concurso realizaram seus processos formativos em meados da década de 1970 e início da década de 1980. Ao indagarmos as entrevistados sobre a instituição universitária em que haviam se formado, constatamos que metade delas haviam se formado em instituições de outros estados. Inicialmente, buscamos os históricos escolares dos entrevistados, bem como de outros especialistas que atuam na rede e se formaram a partir da década de 1970, com o propósito de estabelecer semelhanças e diferenças entre as diferentes habilitações ao longo do período, o que talvez pudesse fornecer pistas do investimento maior em um dos segmentos dos especialistas do que outro, mas tivemos que abandonar essa linha de pesquisa.

No processo inicial de implantação do serviço de supervisão e orientação educacional, a atuação dos profissionais, a grande maioria jovem e em início de carreira, se baseava, especialmente, na formação recebida nas universidades. No entanto, a formação ofertada estava em dissonância com as demandas reais da escola. A este propósito, uma das entrevistadas, formada em outro estado da Federação, confidencia:

Um professor na minha formação dizia que o supervisor tinha que ser um robô, com pés de isopor pra ninguém te ouvir, entendeu? Não... e essa imagem é pena que depois eu acabei jogando fora, mas essa imagem era a que o professor de Supervisão Escolar I, Supervisão Escolar II e o estágio que eu fiz no Rio dizia. “Você tem que ser isso”. Ele trabalhou a função de supervisor com essa caricatura. Eu digo assim: Quando eu

cheguei na escola eu pensei, meu Deus, eu não posso ser isso, como que eu vou fazer isso? [...] Tinha que ter pés de isopor, porque quando ele fosse chegar perto dum professor ou da sala de aula não poderia fazer barulho. Ele teria que ter boas antenas na sua cabeça para estar atento a tudo que acontecia na sala de aula, com a metodologia, com o que o professor falava; ele teria que ter braços mecânicos ágeis para pegar e dar materiais e tudo o que o professor precisasse. Eu me formei em 81 e sou do Rio, vim morar pra cá, aí eu chego aqui numa escola, eu só vinha com aquela imagem: Ah! Como que eu vou chegar perto dum professor se eu não posso fazer barulho? Mas você não tinha como não chegar e não fazer barulho. Como que eu posso ter uma anteninha, se eu chegasse dentro da sala a imagem que o professor tinha era a imagem das inspetoras da Secretaria que entravam dentro da sala, cobravam, pediam o diário de classe, pediam os cadernos dos alunos, pediam pra saber como que estava. Agora imagina você... (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 15-16).

Além dos pontos até aqui tratados, acrescentamos a apreciação que professores e diretores faziam de inspetores, aplicando os mesmos critérios aos novos supervisores e orientadores, de forma que estes teriam que superar estigmas de terceiros. Esta, talvez, tenha sido uma das tarefas mais caras impostas a esses profissionais, o de criar um quadro de referências que subsidiasse uma prática distinta da exercida pelos que os haviam precedido.

Ao retomar a caricatura do robô com pés de isopor, antenas na cabeça e braços ágeis, avaliamos tratar-se de uma metáfora representativa do entendimento de supervisão difundido nos cursos de formação ao longo da década de 1970, com fortes marcas da prática da inspeção. Ferreira (2007) afirma que a prática da supervisão escolar, ao longo da década de 1980, foi adotando contornos de uma prática da supervisão educacional mais condizente com a perspectiva de gestão democrática da educação (nela compreendida a referida supervisão). Ao que tudo indica, a gestão 1986-1988 possuía no horizonte de suas idealizações esta perspectiva de supervisão. Entretanto, para chegar a este ponto:

O supervisor escolar deverá se transformar em um supervisor educacional com condições de perceber a realidade contextual e, a partir dela, participar reflexiva e criticamente em todas as direções, quer assessorando os órgãos de decisão em nível de planejamento central da política do país, quer assessorando os órgãos de legislação em educação, redirecionando e redefinindo valores (FERREIRA, 2007, p.101)

Em que pesem as exigências de uma supervisão vinculada à gestão educacional, parece-nos que a proposição da autora tem como foco a atuação da supervisão nos órgãos de gerenciamento, ao passo que as demandas da política educacional do município precisavam deste profissional com as citadas habilidades na escola, já que deles se esperava que impulsionassem a efetivação do projeto da educação democrática e de qualidade.

Assim, não podemos negligenciar a formação continuada como meio para minimizar o impacto de uma formação inicial fragilizada. Inicialmente, porém, não havia uma proposta específica de supervisão e orientação capaz de preencher as lacunas deixadas pela formação recebida nas licenciaturas: “Os primeiros anos, a gente não se reunia [para uma formação específica]. Se reunia quando todos os professores tinham algum curso, todos iam, mas não tinha essa coisa de discutir a função” (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 2).

Quanto a este aspecto, os testemunhos revelam que a orientadora educacional designada para assumir a primeira coordenação do grupo dos especialistas enfrentou dificuldades para conduzir o trabalho. A proposição inicial era estudar a obra de Saviani, o que gerou descontentamento por parte do grupo, como podemos ver no testemunho:

Isso! E aí, os especialistas na época todos nós fizemos uma revolta dizendo que não era esse livro que a gente queria estudar, a gente queria entender o que nós tínhamos que fazer na unidade escolar, porque nós éramos em duas, sempre: um orientador e um supervisor, mas íamos fazer o que? Os professores não nos aceitavam, então, o que nós tínhamos que fazer? Então, vem com esse... primeiro livro que eu nunca me esqueço que a Adriane queria que a gente estudasse. Era

esse da pedagogia do Saviani, e a gente disse, não. Nós levantamos um rol de reivindicações de assuntos que queríamos estar discutindo (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 5).

O testemunho sugere a postura de um grupo que questionava os encaminhamentos oriundos da Secretaria, ainda que a coordenação estivesse sob a égide dos pares, pois a profissional havia ingressado no concurso 1986/1987. Entretanto, o posicionamento do grupo era no sentido de uma formação que os instrumentalizasse para superar os impasses vividos na escola. Ainda sobre a formação continuada, o testemunho aponta um descontentamento quanto ao rumo tomado pela formação no período:

Tínhamos uma formação, é... foi, eu me lembro muito bem que a primeira formação da gente foi lá na Federal com o pessoal da rede, mas eles só tinham dados estatísticos, dados assim: qual era a escola, quantos alunos, quantos professores, mas não tinham dados pedagógicos... (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 2).

O registro revela que na negociação da memória entre a lembrança e o esquecimento da entrevistada permaneceu o vestígio do que lhe pareceu mais expressivo. Entretanto, nos registros do primeiro encontro pedagógico, consta como tema: “a) A Realidade da Educação no Município; b) Educação no Contexto Econômico, Social e Político; c) Psicologia do Desenvolvimento; d) Discussão em Torno da Situação Atual; e) O Ensino e suas Especificidades.” (PIACENTINNI, 1985, p. 211).

Em meio às inúmeras conquistas empreendidas pela gestão 1986-1988, que ao longo deste item listamos, podemos inferir, no que toca à definição da função e à política de formação destinada ao serviço de supervisão e orientação educacional, permaneceu uma lacuna. Ao indagarmos a uma das entrevistadas sobre o processo de implantação do serviço, teceu a seguinte avaliação:

É Assim, hoje eu tenho isto claro, sabes? Em alguns momentos eu tenho, eu pensava assim: meu Deus valeu a pena toda essa luta? Porque é uma luta muito grande, muitas audiências, muito protesto, foram muitas reivindicações junto aos

dirigentes. Valeu sim. Hoje são quase duzentas profissionais, duzentos profissionais nessa área e há uma reivindicação, tanto que a prefeitura de Florianópolis continua regularmente contratando, mas poucos prefeituras no Brasil fazem concurso de ingresso. Vai ter agora, para supervisor. Então, acho que isso aí... é uma luta, só que mudou muito esse perfil, esse perfil... antes parece-me que nós tínhamos uma atuação mais reivindicatória, era profissional, mas era político, era técnico e o político caminhando junto. Hoje é o técnico, mas... não sei...
(Entrevista concedida em 12 jun. 2013, p. 25).

As indicações presentes no testemunho sinalizam um percurso eivado de muitas disputas, militâncias, avanços e recuos, que, em certa medida, também expressam a efervescência do período da abertura política e democrática dos anos de 1980, que, paulatinamente, foi se esvanecendo nas décadas subsequentes. Ainda que se corra o risco de acionar o filtro da nostalgia, que empresta ao passado o tom dos anos dourados, segundo o qual as ações apresentam um vulto de maior importância, parece-nos que a análise revela uma faceta da atual situação educacional dos orientadores e supervisores escolares.

3.4 A INVISIBILIDADE DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS - GESTÃO 1989-1992

Na gestão de 1989 a 1992, o representante do Executivo era Antônio H. Bulcão Vianna, do PFL⁶⁸; a pasta da educação era presidida pelo professor João Aderson Flores, sucedido por Jorge de Souza Coelho. A gestão estabeleceu como política educacional seis grandes eixos: organização e expansão da rede municipal de ensino; melhoria da qualidade de ensino; valorização do trabalhador da educação; articulação das redes públicas e democratização do processo de planejamento, coordenação e gestão (FLORIANÓPOLIS, 1992).

Para atender à demanda das duas primeiras etapas da educação básica, consta no relatório da gestão que 1992 que a rede contava com 1.157 professores e especialistas em educação. Ao longo da gestão 1989-1992, os números da RME de Florianópolis fornecem o seguinte panorama constante do quadro 11.

⁶⁸ Partido da Frente Liberal.

Quadro 11 - Síntese do número de atendimento e de unidades educativas da rede municipal de ensino - Período 1989-1992

Nº de UEs e Educandos matriculados	ANO			
	1989	1990	1991	1992
Nº de UEs na Educação Infantil	36	38	42	49
Nº de crianças Matriculadas na Educação Infantil	2.206	2.391	2.777	3.387
Nº de UEs no Ensino Fundamental	30	31	32	33
Nº de alunos matriculados no Ensino Fundamental	8.235	8.286	8.157	9.346

Fonte: Relatório de gestão - 1989-1992.

No relatório da referida gestão, não encontramos uma alusão explícita ao papel dos supervisores e orientadores educacionais. Ao tratar da ação “capacitação profissional”, observamos que ela se destinava aos

professores e **técnicos** da rede pública municipal e foi entendida como um processo coletivo de apropriação de conhecimento científico e tecnológico, tendo o cotidiano escolar como conteúdo de reflexão-teorização-instrumentalização-transformação. (FLORIANÓPOLIS, 1992, p. 34, grifo nosso).

Ao examinar o documento, surgiu uma dúvida que não conseguimos dirimir. Não sabemos se, quando adotaram o termo “**técnico**”, se referiam aos quatro técnicos de nível superior que atuavam na Secretaria Municipal de Educação em 1992 - os quais eram em número de 10 em 1989 -, o que avaliamos pouco provável. Neste sentido, supomos que o termo seria a forma como os especialistas em assuntos educacionais eram designados. Esta é a nomenclatura adotada no Estatuto do Magistério Público de Florianópolis (Lei nº 2517/86). Caso de fato não se referisse aos últimos profissionais citados, podemos afirmar que o documento não explicitava seu papel na organização do trabalho educativo-pedagógico.

Este entendimento revela, em alguma medida, o lugar reservado a estes profissionais durante esta gestão e oferece indícios importantes da

relativa ambiguidade na apropriação dos termos, pois “especialistas em assuntos educacionais” denota uma formação específica, qualificada e mais ampliada, ao passo que o termo “técnico” suscita uma perspectiva ancorada no tecnicismo e uma visão mais estreita da atuação. Sendo assim, distancia-se de uma socialização profissional assentada na relação dos homens com seu trabalho numa dimensão comunitária, vinculada às condições de uma organização econômica socialmente possível. Esta perspectiva assenta em critérios de competência e especialização (DUBAR, 2005).

Ainda que o relatório de gestão dê pouca visibilidade à ação dos especialistas em assuntos educacionais e às possibilidades de uma formação continuada focada em sua função, isto não significa que estivessem inertes por falta de uma política de formação. Ao contrário, buscavam formas de socialização profissional entre seus pares, como podemos constatar pelo depoimento:

No final da gestão do Bulcão Viana, quem era coordenadora era a Mônica, só que ela também estava começando na rede e ela assumiu na Secretaria. Ela assumiu esse trabalho de coordenação, então nós começamos a estudar juntas, até nós éramos vizinhas, sábado a tarde a gente estudava juntas, então naquela época a questão do papel da secretaria conosco, foi muito positiva. Ali que eu comecei a me perceber, quem realmente eu era enquanto profissional e a minha importância no meu trabalho. Foi então, como se diz assim ... um tempo de ouro. Porque as meninas vinham na quarta-feira com vontade, era um grupo pequeno, nós não éramos nem vinte, acho que era doze ou treze, quando íamos pra Secretaria socializava trabalho e teve um momento que eu tive que buscar ajuda (Entrevista concedida em 17 mai. 2013, p. 2).

Ao indicar como política a “Democratização do processo de Planejamento, Coordenação e gestão”, entendemos que estaria implícita a atuação dos supervisores, orientadores educacionais e agora também dos administradores escolares. Isso nos leva a considerar que, ao se referir aos “técnicos”, referiam-se a esse segmento, o que parece confirmado pela ampliação de sua contratação (quadro 12).

Quadro 12 - Expansão do número de Especialistas em Educação - 1989-1992

Especialistas em Assuntos Educacionais	1989	1990	1991	1992
Administrador Escolar	01	02	02	03
Orientador Educacional	26	24	21	24
Supervisor Escolar	11	12	12	19
Total	38	38	34	35

Fonte: Relatório de gestão - 1989-1992.

A análise do quadro fornece informações importantes. A primeira é a da ampliação do número de vagas de especialistas, compreendida como reflexo do concurso realizado em fevereiro de 1990, com efetivação dos profissionais no decorrer dos anos seguintes. A segunda, a efetivação de administradores escolares aprovados no concurso A ampliação deste quadro fortalece, em certa medida, o grupo de especialistas. A terceira informação refere-se aos orientadores educacionais, cuja redução de 26 em 1989 para 21 em 1991 pode sugerir abandono de cargo. A quarta diz respeito à ampliação expressiva da contratação de supervisores, que passou de 11 em 1989, para 19 em 1992, intenção sinalizada na gestão anterior e efetivada na atual.

O relatório de gestão anuncia que “a evolução da consciência política da população está a exigir uma postura mais participativa e descentralizada do processo decisório e das ações administrativas e pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 1992, p. 14). Este excerto também revela que os ventos do processo democrático, após a Constituição Federal de 1988, abriram diferentes espaços, daí criando a necessidade de maior participação. Entretanto, para efeito de nossa análise, não localizamos no documento uma referência explícita aos “técnicos” como mobilizadores deste processo. Isto pode representar um contrassenso, pois, embora a contratação tenha sido ampliada, ainda assim sua atuação foi minimizada nesta gestão.

Pelos testemunhos das duas supervisoras e de uma orientadora que atuavam na rede, constatamos que a disputa de campo, iniciada nas gestões anteriores, prossegue, assim como a ausência de definição das funções. Além destes, outros problemas pareciam afetar a escola.

Então, de 87 até 91 nós não... a gente começou a pensar a ensaiar a função do especialista, mas a gente discutia os grandes problemas; tanto que um dos grandes problemas que a gente enfrentou era a alfabetização. Tanto que nós fizemos um

curso de quase 40 horas com a Heloísa Candal (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 11).

Apesar da mudança da orientação partidária com a nova gestão, observam-se iniciativas de continuidade dos processos formativos. Procura-se conferir maior organicidade à formação e, de modo especial, à incipiente organização do serviço de orientação e supervisão, conforme se pode ver no seguinte depoimento:

Eu fui a primeira coordenadora do primeiro grupo. A primeira gestão aí, 86... oitenta e ... 86, 87, 88, acho que mais ou menos, que 89 eu assumo a divisão do ensino fundamental que vou até 92. Também, em 92 eu implantei a escolha dos coordenadores e eles eram eleitos pelos seus grupos, os de quinta a oitava e os de primeira a quarta série. Cada grupo elegia o seu coordenador que fazia parte da equipe de quinta a oitava e uma equipe de primeira a quarta, e continuava o grupo de especialistas também, já com um coordenador indicado pelo próprio grupo, eleito... na verdade, era eleito. Que o secretário da época era o Professor João Aderson Flores, que comungava dessa ideia (Entrevista concedida em 26 jun. 2013, p. 9).

Consta no relatório da gestão 1989-1992 que os cursos de capacitação seriam seguidos de encontros pedagógicos, que deveriam possibilitar estudos e aplicação das teorias nas práticas. Quanto aos temas dos cursos foram listados: pressupostos filosóficos e metodológicos no ensino fundamental; planejamento; proposta curricular; interdisciplinaridade e processo avaliativo (FLORIANÓPOLIS, 1992). Entretanto, ao examinar os títulos dos 124 cursos ministrados entre 1989 e 1992, nenhum sugere abordar especificidades referentes ao fazer dos especialistas em assuntos educacionais, diferentemente dos demais profissionais das demais áreas de conhecimento, embora ainda permanecesse a necessidade de definição das funções do serviço de orientação, supervisão e administração escolar.

Contrariamente à gestão anterior, os testemunhos referentes a este período são menos ricos em detalhes, podendo sugerir uma continuidade dos mesmos dilemas. Todavia, a suposta invisibilidade dos supervisores

e orientadores no documento em análise pode acalantar a dificuldade da gestão em sistematizar um documento que tratasse das funções desses profissionais, o que nos leva a supor que continuava a disputa interna pelo reconhecimento profissional. A questão protelada nas gestões anteriores toma fôlego no período subsequente, tema a ser tratado no próximo item.

*
* *

Para encerrar este item, ainda que não se possa generalizar, destacamos algumas observações. Primeiramente, a discrepância entre a formação inicial e os desafios da prática descrita por uma das entrevistadas; segundo, ausência de referências sistematizadas pela gestão, capazes de respaldar a função dos especialistas; terceiro, as demandas reais oriundas da prática na escola, que careciam de um arcabouço teórico compatível com os desafios cotidianos e, por último, uma formação continuada que fornecesse subsídios para reflexão teórico/prática. Estes são alguns dos maiores dilemas enfrentados pelos orientadores e supervisores.

Vale ainda ressaltar que, nesta época, talvez não fosse adequado falar em especialistas em assuntos educacionais como um grupo ocupacional, pois as escolas não contavam com uma equipe pedagógica, formato que posteriormente passou a designar esse conjunto de profissionais, mas com uma dupla pedagógica, composta pelo serviço de orientação e pelo de supervisão escolar.

Enfim, pode-se inferir que a disputa travada no campo entre a gestão que estava no poder e os supervisores e orientadores marcou de forma indelével a representação e as práticas destes profissionais nos anos que se sucederam. As análises apresentadas até o momento fornecem dados para compreendermos a organização da rede municipal de ensino e o processo de implantação do serviço de especialistas em educação do município com suas agruras, disputas, tensões e conquistas.

4 DEFINIÇÃO DAS FUNÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E INSERÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE EFETIVAÇÃO - (1993- 2004)

No presente capítulo abordamos o processo de definição das funções dos especialistas em assuntos educacionais, o que representa uma ação importante para a efetivação dos serviços desses profissionais. Além desta questão, também analisamos a ampliação de seu quadro, com destaque para inserção dos supervisores escolares nas unidades educativas de educação infantil.

O período aqui analisado compreende três gestões: a primeira, de 1993-1996, identificada como *Frente Popular*; a segunda e a terceira, designadas como *Florianópolis Capital da Gente*, que correspondem ao período de 1997-2004.

Para orientar nossas reflexões, elaboramos algumas questões para conduzir o trabalho: Como ocorreu o processo de elaboração das funções dos especialistas em assuntos educacionais na RME de Florianópolis? Que lugar foi atribuído aos especialistas nos projetos e documentos das gestões? Por que, do grupo de especialistas, apenas o supervisor escolar foi escolhido para atuar na educação infantil? O que as especialistas entrevistadas revelam sobre os processos de elaboração das funções, das iniciativas de formação continuada e das práticas pedagógicas?

Na busca por respostas e para compor uma leitura possível da história, nos debruçamos sobre as fontes documentais (planos, projetos e propostas das gestões) e nas fontes bibliográficas, estabelecendo, assim, um diálogo com os pesquisadores (ALVES; OESTREICH, 2002, FERNANDES, 2008, ZAPELINI, 2007, WALTRICK, 2008 e OESTREICH, 2011); por fim, entramos na história oral, pela importância que reconhecemos às testemunhas, como expressa Voldman:

Um depoimento solicitado por profissionais da história, historiadores ou arquivistas, visando prestar contas, a uma posteridade mediada pela técnica histórica, da ação da testemunha, tornando-se a palavra “ação” num sentido mais amplo que engloba o fato, o acontecimento, o sentimento e a opinião, o comentário e a lembrança do passado. Teremos então uma

abordagem que se interessará muito mais – se é que cabe a distinção – pela fonte coletada do que pela maneira pela qual foi coletada (VOLDMAN, 2006. p. 259).

As fontes testemunhais foram fundamentais para estabelecermos uma interlocução com as outras formas de empiria. Por meio delas, identificamos processos de socialização profissional, um esforço de profissionalização, as proposições variadas de formação continuada, que nos colocaram em contato com dilemas, dúvidas e descobertas que revelam o quão instigante e difícil é fazer história:

Escrever a história é mais do que realizar uma exposição de achados. É o efeito de uma transformação pela qual passamos enquanto sujeitos que nos assumimos e assumimos os riscos pressentidos na escrita. É dialogar, não exatamente com os outros, mas com nosso próprio pensamento. Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador! (NUNES, 1990, p. 43).

Para dar sentido a essa perturbação, que é a experiência de escrever e, ao fazê-lo, contar uma história, apresentamos na sequência as reflexões oriundas deste processo.

4.1 O PROCESSO COLETIVO DE ELABORAÇÃO DAS FUNÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: GESTÃO 1993 A 1996

Entre 1993 e 1996 o município de Florianópolis foi governado pela coligação Frente Popular⁶⁹, representada por Sérgio Grando e Afrânio Boppré. Inicialmente, assumiu a pasta da Secretaria de Educação o professor Osvaldo Maciel (UFSC), permanecendo durante noventa dias, sucedidos pela professora Doroti Martins, também

⁶⁹ Segundo Waltrick (2008), compunham a coligação da Frente Popular os seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores/PT; Partido Comunista do Brasil/PC do B; Partido Popular Socialista/PPS; Partido Socialista do Brasil/PSB; Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB; Partido Verde/PV; Partido Democrático Trabalhista/PDT e Movimento Socialista Revolucionário/MSR.

professora da mesma universidade. Os ventos da gestão democrática e participativa marcaram esta gestão, conferindo ao sistema municipal de ensino uma maior organicidade.

No documento “Diretrizes de Metas para a Educação. Governo da Frente Popular 1993/1996”⁷⁰, todos os trabalhadores da rede municipal - alunos, pais e a população em geral - eram convocados a lutar e a fazer acontecer a escola Pública “libertadora, democrática, unitária e transformadora” (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 5). Esta se pautava em quatro grandes diretrizes: democratização da gestão; democratização do acesso; política de jovens e adultos e uma nova qualidade de ensino.

Consta, no relatório, que em 1996 a RME dispunha de 34 escolas de ensino fundamental (20 escolas básicas e 14 desdobradas) e 41 unidades de educação infantil (18 NEIs, mais 23 creches) para atender a demandas de educandos que apresentavam uma taxa ascendente de matrícula (quadro 13).

Quadro 13 - Síntese do atendimento da rede Municipal de Ensino Período-1993-1996.

Nº de UEs e Educandos matriculados	ANO			
	1993	1994	1995	1996
Nº de crianças Matriculadas na Educação Infantil	3.699	4.212	4.503	4.246
Nº de alunos matriculados no Ensino Fundamental	10.145	10.820	11.401	12.755

Fonte: Relatório de gestão - 1993-1996.

Em linhas gerais, em 1995, para atender a esta demanda, a RME contava com um 1.889 (1.006 substitutos+883 efetivos) profissionais do magistério. Se recuperarmos a preocupação apresentada pela gestão 1986-1988, referente ao quadro expressivo de professores substitutos, observamos que a situação perdurava, apesar da realização de dois concursos públicos de ingresso (10/1993 e 7/1995). Cabe aqui um parêntese, no que concerne à metodologia de pesquisa; por vezes, a forma singular como os números são explicitados nos relatórios das diferentes gestões pode criar algumas dificuldades de análise, já que a categorização adotada não mantém uma regularidade, o que comprova a

⁷⁰ FLORIANÓPOLIS. *Diretrizes e metas para Educação. Governo Frente Popular. 1993/1996.* Florianópolis, 1993. p. 60.

afirmativa de Bourdieu (2009), que alerta sobre a necessidade de retoques sucessivos e de correções no itinerário de uma pesquisa.

Sendo nosso foco a constituição do grupo de especialistas da educação do município, o relatório não apresenta os números referentes à ampliação desse quadro. Nossas referências se pautam, portanto, nos dois concursos de ingresso (10/1993 e 07/1995), visando à efetivação dos especialistas em educação. Em contrapartida, se os dados são escassos, o mesmo não se pode dizer do lugar reservado a esses profissionais nos documentos em análise e nos testemunhos arrolados. Uma das entrevistadas explica parte das mudanças:

Essa coisa da equipe pedagógica surgiu com a Frente Popular. Antes nós erámos [...] orientador e supervisor; quando então começa a entrar o administrador e a frente popular assume e faz as funções, entra com esse título “equipe pedagógica” (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 22).

No Relatório Gestão 1993-1996 “*Um Projeto Político Pedagógico, traduzido em ações*”, constatamos um importante papel atribuído aos especialistas em assuntos educacionais. Neste período, a Coordenadoria de Especialistas recebeu a atribuição de organizar o coletivo dessas profissionais nas unidades escolares para viabilizar a materialização do PPP da Secretaria de Educação. Destacamos ainda, a mudança de foco da atuação destes profissionais: consta que até 1993 sua atuação se restringia à orientação de questões relativas aos documentos escolares, à participação em reuniões nas unidades escolares e a articulações de cursos para os professores.

O testemunho da coordenadora do período expressa o tipo de representação do grupo e dá a dimensão das demandas que a ocupação do cargo lhes exigia:

eu sabia que o grupo de especialistas era um grupo, crítico [...]. Até porque faz parte da formação deles ser crítico. [...] O outro complicador era um grupo hegemônico que tinha na secretaria e que já vinha desenvolvendo um trabalho, que era considerado de bom até pra ótimo (Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 2).

Com uma organização mais efetiva da estrutura da Secretaria e colocando em curso as diretrizes da democratização da gestão, que destacava a necessidade de uma nova qualidade de ensino, ações passam a ser implantadas. Dentre elas, a atuação dos especialistas em assuntos educacionais no direcionamento do processo de elaboração do Projeto Político e Pedagógico das unidades educativas. Vale lembrar que, no âmbito nacional, estávamos em meio às discussões que precederam a Lei de LDB n. 9.394/1996. A importância da proposta pedagógica fica evidenciada nos Art. 12 (inciso I), 13 (incisos I e II) e 14 desta lei:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolares e local em conselhos de escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

Em consequência das novas exigências, foi concedida às escolas uma maior autonomia e, conseqüentemente, maior responsabilidade. As escolas, com seus tempos e espaços já definidos, precisaram se reorganizar. Contudo, elas careciam, em seus quadros, de profissionais que colocassem em curso a nova demanda. Neste sentido, justificava-se a presença dos especialistas, confirmando parte da tese sustentada ao longo deste estudo, quando associamos uma maior organicidade da rede municipal de ensino à presença dos especialistas e às oscilações de sua função, conforme indicativos nos diferentes projetos ao longo das diferentes gestões. Durante esta gestão, temos a sistematização de um documento com as funções dos especialistas em assuntos educacionais. Nele, a elaboração do PPP constitui função comum a todos os especialistas:

Planejar, replanejar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico junto à comunidade escolar, concretizando a função social da escola através do redirecionamento do processo ensino-aprendizagem, viabilizando a elaboração e apropriação do conhecimento sistematizado por parte do aluno (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 12).

O relatório evidencia ainda a importância do trabalho realizado em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, que intensificou as discussões coletivas no interior das escolas. A metodologia adotada para a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional (PES), assumida pela equipe de especialistas das unidades educativas, aparece como uma atribuição importante deste grupo. Consta, no relatório, que em 1996 todas as escolas haviam realizado seu PES, apresentando como uma experiência ímpar, vista como exercício de participação e melhor organização pedagógica e administrativa, que contribuía para a organização dos espaços educativos e a melhoria da atuação dos profissionais.

Ao tratar dos processos de formação continuada, uma categoria guia do nosso estudo. Identificamos o “Movimento de Reorientação Escolar” como uma experiência central na história da RME de Florianópolis. A gestão era composta por uma coordenação, que contava com pessoas de posicionamento político bem definido, no sentido de *illusio*⁷¹, nos termos de Bourdieu, de que o jogo valia a pena ser jogado, o que mobilizava paixões, como a confundida por uma das entrevistadas:

A gente sabe que tinha as diferenças [...] até porque a gente sempre dizia, a gente nasceu no capitalismo e foi forjado nessa sociedade e nenhum de nós é, essencialmente, de esquerda, mas a gente fazia um esforço para também, mudar, pensar diferente, fazer diferente e, ser também. No caso, eu com o grupo tentava fazer de outra forma, nesse sentido das pessoas, porque

⁷¹ Cada campo produz a sua forma específica de *illusio*, no sentido de investimento no jogo que tira os agentes da indiferença e os inclina e dispõe a operar as distinções pertinentes do ponto de vista da lógica do campo, a distinguir o que é importante (“o que me importa”, *interest*, por oposição “ao que me é igual”, in-diferente). Mas é igualmente verdade que certa forma de adesão ao jogo, de crença no jogo e no valor das apostas, que fazem com que o jogo valha a pena ser jogado, está no princípio do funcionamento do jogo, e que a *colusão* [cumplicidade tolerada] dos agentes na *illusio* está no fundamento da concorrência que os opõe e que constitui o próprio jogo. Em suma, a *illusio* é a condição do funcionamento de um jogo no qual ela é também, pelo menos parcialmente, o produto (BOURDIEU, 1988.p. 258).

daí qual era a nossa meta? Assim, que também pra mim foi apaixonante, era fazer o nosso documento. Lembra? Nós escrevendo, gente pra mim aquilo... foi uma coisa do grupo, o grupo dizendo quem é, que eu acho que você ... já viu? Não sei se hoje mudaria
(Entrevista concedida em 14 mai. 2013, p. 3).

Segundo Campana (1994), os encontros voltados às funções contaram com a consultoria da professora Sônia Maria Martins de Melo (Udesc), para tratar da orientação educacional; da professora Gladys Mary Ghizoni Teive (Udesc), para abordar a supervisão escolar e Araci Cataplan (UFSC), para discutir as questões concernentes à administração escolar. Verifica-se uma parceria importante entre universidades públicas localizadas na capital do estado e a Secretaria de Educação do Município. Os testemunhos recolhidos apresentam elementos de como ocorreu o processo de formação continuada dos especialistas no que se refere à elaboração do documento que trata de suas funções. Eles apontam ainda a mudança de foco da formação até então realizada:

Então, os encontros quando eu coordenei eram sempre o grande encontro, quer dizer eram todos juntos. Na Frente Popular que houve a divisão na formação, era formação do orientador, era a formação do supervisor e era a formação do administrador. Éramos separados pelas funções na formação; tanto que saiu um documento com as funções que foi amplamente discutido [...]. O formador discutia ponto por ponto cada função, por isso que ficamos bem separados numa formação. Antes dessa formação, não. A gente fazia um estudo geral com todos juntos, a gente não separava tanto
(Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 7).

O depoimento da coordenadora dos especialistas da gestão 1993-1996 reafirma as indicações da coordenadora precedente e complementa suas informações sobre a natureza da condução dos grupos de formação dos especialistas:

A gente não tinha só grupo pequeno, a gente tinha grupo grande e alternado. Alguns grupos

pequenos depois a gente voltava, revia documento, lia do início. A gente só lia textos de base, depois com a construção do documento foi já mais no final do governo. No início a gente só lia filosofia...

(Entrevista, concedida em 14 mai. 2001, p. 6).

No entanto, outras demandas foram surgindo, além da especificidade das funções dos especialistas, introduzindo-os em outras frentes de formação, o que revela os constantes ajustes no processo formativo. Segundo a coordenadora:

Os especialistas iam discutir com os professores essa outra forma do seu fazer, nessa concepção materialista-histórica se ele não se apropriou? Quer dizer, o professor está andando aqui e o especialista? Aí foi a inserção, o especialista tinha que estar, além do seu grupo, no grupo de história, no grupo de matemática. Eu acho que foi ótimo [...] A gente [depois] entendeu, naquela época que bastava ele se apropriar do princípio básico. Não precisava tudo aquilo, toda afazer do professor, mas se ele dominasse, vamos dizer... o princípio da educação física, que não era, vamos dizer, aquele exercício físico, mas questão da cultura do movimento...de cada área, da português, bastava ele saber, saberia ajudar o professor também a avançar e estaria com o professor

(Entrevista, concedida em 24 mai. 2013, p. 4).

A título de exemplificação, o estudo de Fernandes (2000, p. 97), concernente à gestão e análise dos grupos de formação realizados com os professores de educação infantil, indica que os pressupostos orientadores da política de formação do governo da Frente Popular oportunizaram espaços e condições para que os professores envolvidos no processo “pudessem tomá-los na mão e, em parceria com as coordenadoras, planejá-los, vivenciá-los e avaliá-los gradativamente”. Isto subverteu a lógica da formação continuada clássica, que prevalecia até então, e que comumente adotava práticas de formação planejadas à distância das instituições educativas, indiferentes aos saberes da experiência dos professores, cindindo, desta forma, teoria e prática. A metodologia adotada pela Secretaria, no período, fundamentava-se na

perspectiva de grupo operativo, inspirada na psicologia social de Pichon-Rivière⁷². A metodologia definia alguns critérios para organização e funcionamento do grupo:

A permanência das mesmas pessoas num determinado grupo, um coordenador para cada grupo no papel de mediador - que deveria garantir que as diferenças do grupo fossem respeitadas -, a complementaridade e circulação dos papéis assumidos no e pelo grupo e, finalmente, o estabelecimento de uma rotina de atividades (FERNANDEZ, 2000, p. 34).

Esta dinâmica foi adotada por todos os grupos, inclusive o dos especialistas em assuntos educacionais. Surge deste movimento, o processo coletivo de elaboração das funções, como indicado no testemunho subsequente.

Depois que outra coordenadora na Frente Popular como a Regina Campana, então, viu... se teve a necessidade de definir, que aí então, entra o administrador escolar. Vamos dizer assim, se viu melhor a necessidade de definir a figura dos três [especialistas] dentro da escola. Porque chegava a um ponto, que se o supervisor ficava sozinho na escola ele fazia o papel de supervisor, de acompanhar o professor, do planejamento e também orientava os alunos, encaminhava alunos e tudo o mais. Então, você acabava não ficando só no papel do planejamento com o professor e você atuava sozinha na escola. Com a entrada do administrador, se teve a necessidade de se ter um

⁷² Enrique Pichon-Rivière nasceu em Genebra, em 1907, e naturalizou-se na Argentina, país onde faleceu em 1977. Foi psiquiatra e psicanalista. Sustentava que a psicologia social tinha como objeto o estudo do desenvolvimento e transformação de uma realidade dialética entre formação ou estrutura social e a fantasia inconsciente do sujeito, sustentada sobre suas relações de necessidade. Seus estudos atravessam três grandes campos disciplinares que são: as ciências sociais, a psicanálise e a psicologia social. Destas três disciplinas constituem os três sustentáculos principais de seu marco conceitual. In: <http://www.interpsic.com.br/saladeleitura/textos/EcroPichon.html> - Acesso em: 17 mar. 2014.

documento com mais formalidade, quer dizer, definindo melhor as funções de cada um (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 6).

Cabe registrar que nessa gestão se criou a Escola de Formação Permanente e se inaugurou uma prática importante, qual seja, a elaboração e publicação de documentos orientadores das práticas pedagógicas, que contemplavam relatos e reflexões das experiências pedagógicas originárias da discussão com os professores nos diferentes grupos de trabalho e dos momentos de consultorias com pesquisadores de projeção nacional (Dermerval Saviani, Cipriano Luckesi, Regina Leite Garcia). Isto tudo possibilitou um adensamento dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e teórico-metodológicos que passaram a orientar a prática dos profissionais.

Vale ressaltar que durante essa gestão os profissionais se sentiam protagonistas na experiência de formação continuada. “Deste processo, resultou uma proposta curricular, fundada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, pela primeira vez elaborada pela rede municipal e que passa a dar sustentação ao seu trabalho cotidiano” (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p. 36). Do Movimento de Reorientação Curricular, são elaborados sete cadernos, dentre eles o “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares” (FLORIANÓPOLIS, 1996 b).

O documento era composto por uma apresentação assinada pela coordenadora do grupo, em exercício na ocasião, e por quatro quadros: o primeiro, composto por nove funções comuns aos três especialistas; seguiam a apresentação do segundo e do terceiro quadro, respectivamente com 14 indicações de funções específicas para a supervisão escolar e para a orientação educacional. No que se refere à administração escolar, foram listadas 15 funções. Compunha ainda esse documento o texto introdutório que demarcava claramente o propósito da publicação:

O presente documento é a materialização de um encaminhamento coletivo proposto no Movimento de Reorientação Curricular. Esse processo, em que os “Especialistas em Educação” foram atores e autores, além de servir para a reflexão e alteração de sua práxis, dos seus condicionantes e de suas possibilidades, constitui-se também como referência, um indicador no desempenho do seu

papel, bem como na definição de suas funções no espaço não docente do fazer pedagógico. As dimensões e reflexões realizadas nos possibilita também entender os Especialistas em Educação, como elementos articuladores e mediadores na constituição coletiva de um Projeto Político Pedagógico crítico e transformador, na direção de uma sociedade justa e democrática (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p. 7).

Vale evidenciar a vinculação do PPP à efetivação de uma sociedade mais justa e democrática, que se articula com o propósito de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Estas reflexões repercutiram na organização da escola e na prática dos especialistas. Sobre este processo, temos um testemunho que explicita o impacto dessas questões no fazer dos especialistas na escola e revela aspectos das práticas e da formação continuada que compõem os processos de socialização profissional:

É não se sabia, então eu vivi isso. Eu lembro que na época a gente discutia assim, nas reuniões... De quem é a escola? Nós colocávamos nos nossos projetos que o foco era o acesso a todos, nem permanência, a palavra era o acesso à escola, e que era tudo palavra nova... Eu sei que, todas as reuniões depois eu já tinha uma equipe, já tinha uma orientadora, uma sala multimeios que era a Rita Pinheiro, nós nos reuníamos até no sábado pra programar uma reunião gostosa. Naquela época eu fui buscar cursos de dinâmica de grupos, eu e a Rita pesquisávamos sobre como desarmar o grupo para discutir as questões da escola, que até então não se discutia o processo do aprendizado, da alfabetização, coisas que são próprias da escola, não se estudava não se discutia. Então assim, como chegar porque a culpa sempre existiu se é papel da família, sempre se jogou para a família, ou para o governo, questão de se olhar, olhar para a escola. Na época a gente estudava muito um livro fracasso escolar. Esse era um livro que todo mundo tinha acesso. Mas pelo menos eu vejo que quando o grupo foi se completando na minha escola e que

chegaram os professores novos foi muito bacana (Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 3).

Tanto as indicações do documento introdutório como o testemunho supracitado fornecem informações sobre o processo de organização da rede de ensino, de modo geral, e das escolas, de modo particular. As palavras utilizadas no texto introdutório e na entrevista demonstram a força que a gestão possuía. “As reformas marcam os momentos fortes das políticas governamentais e revestem-se de uma importância muito grande na caracterização do discurso educativo do período” (CORREIA; SILVA, 2004, p. 46). Destacamos, ainda, que dentre as ações e metas sistematizadas no documento “*Diretrizes e metas para Educação. Governo Frente Popular. 1993/1996*” (FLORIANÓPOLIS, 1993), a meta *qualidade de ensino* assim explicitada:

Estudar e redefinir os cargos e as funções dos trabalhadores da educação, de modo a estabelecer critérios para o número de profissionais para as funções administrativas e pedagógicas necessárias para o bom funcionamento das unidades escolares e do órgão central (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 52).

A indicação desta ação revela claramente a tentativa de dirimir ou minimizar uma disputa de campo assinalada nas gestões precedentes. Os testemunhos coletados das ingressantes do terceiro concurso para especialistas (02/1992) mostram que os impasses na prática, as dúvidas sobre as funções, as fragilidades no processo formativo quanto às especificidades das funções dos especialistas perduravam em 1992. Entretanto, o testemunho também nos fornece indícios de como, paulatinamente, a então nomeada “equipe pedagógica”, constituída pelos especialistas em educação, e a escola se organizaram nos anos subsequentes, oferecendo dados sobre a efetivação da ação anteriormente citada. Vejamos o que o relato de uma supervisora ingressante na Rede em 1992 nos diz:

Eu me recordo até hoje que minha primeira assessora foi a Marilda, e na minha prática no meu jeito de ser, quando ela chegou na sala eu fiz uma folha enorme, uma agenda, nem sabia na época que era agenda, mas eu coloquei segunda,

terça, quarta, quinta ...tudo que iria fazer... e ela ficou surpresa, “Nossa ... que organização é essa??” Ela ficou surpresa... “Uma menina recém-formada... com muito pique, e com uma agenda de trabalho!”. Mas até então eu também não tinha noção do que era um trabalho de supervisão escolar. No início a minha função era misturada, atendia alunos, pais, organizava as reuniões. Para dizer a verdade a minha prática de atender o planejamento individual se deu nos anos seguintes, porque eu era mais alguém na escola pra ajudar a organizar... me via assim. Quando começou a chegar o orientador, depois o administrador e dois anos depois veio mais uma supervisora. Pelo número de profissionais, agora a gente tinha o quadro organizado. Eu tive que fazer o recorte e agora tinha que me ver, enquanto supervisão escolar, então foi outra tarefa, porque até então eu era chamada para tudo
(Entrevista concedida em 24 maio 2013, p. 1).

O relato fornece indicativos do refinamento do trabalho na rede, bem como de sua maior organicidade. À medida que os novos profissionais adentravam na escola, surgia a necessidade de se redesenhar a dinâmica de funcionamento. Ao definir o espaço de atuação de cada segmento dos especialistas, porém, a suposta “ordem” reinante era assolada por uma “desordem” promovida pelo questionamento do lugar ocupado por cada um dos agentes da escola e de seu funcionamento, como o observado no testemunho a seguir:

Porque depois da primeira reunião pedagógica que eu fiz, coloquei uma pauta e os professores questionaram. Como é que uma reunião iria durar o dia inteiro? Eles não tinham essa prática. Claro que era uma reunião administrativa/pedagógica. Então foi bem conflitoso também, em especial os professores de educação física, estes fizeram um levante, foram embora. Porque nesse dia a escola fechava o dia todo, mas assim, até um horário era reunião, depois fechava para o dia do pagamento, então eles não eram acostumados a fazer reflexões, a reunião era mais de cunho administrativo.

*Naquele dia eu levei um texto para gente começar a ler, a estudar a questão da aprendizagem, enfim eu sai de lá, muito mal, decepcionada e procurei um suporte na Secretaria, tanto é que a Mônica, a Marilda e a Marly, elas vieram na reunião pedagógica seguinte me ajudar, e depois dali só foi...eu senti que o grupo me respeitou
(Entrevista concedida em 24 mai. 2013. p. 2).*

No jogo empreendido no campo, as posições ocupadas pelos agentes, quando inqueridas, desestruturavam as regras do jogo existente até então; as disposições inerentes aos diferentes agentes entravam em xeque. Para o reconhecimento dos novos profissionais que ingressaram na profissão foram acionadas redes de apoio, objetivando assegurar aos novos membros condições para o exercício da prática. Nestas situações pode ter ocorrido a intervenção dos agentes legitimados como mais experientes, configurando-se, assim, uma estratégia de socialização profissional. A história de como os especialistas foram introduzidos nas redes públicas de ensino brasileiro, questão anteriormente discutida, assim como os impasses, tensões e disputas ocorridas de modo particular na rede, quando da implantação dos serviços de supervisão e orientação na década de 1980 e na década subseqüente, dão mostras do quão complexas são estas relações. O testemunho que se segue explicita de forma contundente o jogo de forças travado no interior das escolas:

Eu percebi que esse conflito existia, tanto foi quando eu fui convidada pra coordenar o grupo de especialistas, vários colegas também contavam que havia esse conflito: direção e especialista, porque eles sempre quiseram o especialista pra referendar os seus achismos e o que acontecia, essa chamada normatização da escola, naturalização dos conflitos, por exemplo. Sabe assim... a gente tinha que estar... No caso, se você reforçasse a figura do diretor estava tudo bem, mas se você ousasse contestar, aí era bem complicado, a gente não tinha apoio. No caso, assim, esse que eu acabei de citar [referência à escola em que trabalhava no período] tinha só eu e ela [a direção.] A gente tinha que ter uma ação conjunta pra formação dos professores na própria

escola, mas nunca havia, porque não havia essa disponibilidade.

(Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 1).

A elaboração do quadro de funções atendia a uma reivindicação que nos remete ao fim da década de 1980. A forma coletiva como ocorreu sua elaboração, bem como a demarcação clara do foco de atuação específico de cada um dos especialistas mostram a intenção da gestão de dirimir as dúvidas sobre a função e o papel a ser assumido pelos profissionais, anunciando a estes e aos demais profissionais da escola o que competia à então nomeada “equipe pedagógica” realizar. Destacamos o primeiro item de cada uma das três funções, quando assinala o eixo de atuação de cada segmento. Vejamos:

Quadro 14 - Comparativo das funções específicas dos Especialistas em Assuntos Educacionais

Especialista	Funções
Supervisor Escolar	1 - Contribuir para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente no currículo, mobilizando os professores para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares (FLORIANÓPOLIS, 1993b, p. 13 - grifo do autor).
Orientador Educacional	1 - Contribuir para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, intervindo com sua especificidade de mediador da realidade do aluno no currículo, mobilizando os professores para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares (FLORIANÓPOLIS, 1993b, p. 14 - grifo do autor).
Administrador Escolar	1- Contribuir para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, intervindo com sua especificidade de mediador das condições necessárias à organização escolar, bem como seus desdobramentos para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares (FLORIANÓPOLIS, 1993b, p. 15 - grifo do autor).

Fonte: Quadro de funções (FLORIANÓPOLIS, 1996b).

O *modus operandi* adotado para elaboração do quadro de funções indica mais que um processo dinâmico de discussão eivado por idas e vindas; demonstra (e oculta) também um engenhoso jogo de palavras, utilizadas para demarcar a singularidade da atuação de cada segmento da equipe pedagógica. O que era específico de cada uma das funções era destacado em negrito e precedido dos verbos “coordenar”, “organizar” e “subsidiar”. Não obstante, o que se supunha ser secundário vinha precedido em cada um dos quadros pelos verbos: “contribuir”, “participar”, “realizar”, “acompanhar” e “desenvolver”. Tais palavras serviam, dessa forma, como chave, código, inteligível aos pares e definidor do espaço de atuação.

Parece-nos que, ao tratar da *objetivação participante*, Bourdieu (2009, p. 54) nos empresta uma ferramenta de análise importante para compreender a dinâmica instaurada: “Trata-se de apreender uma realidade oculta, que só se descobre encobrendo-se, que só se mostra enquanto facto banal das interações em que se dissimula a si própria.”

A ideia de parceria e reflexão ocupava um espaço de sedução em algumas escolas, como podemos observar: “Eu acho assim (risos), os diretores mais democráticos gostavam de ter um grupo maior pra discutir as questões da escola, que são mesmo de muita responsabilidade” (Entrevista concedida 24 mai. 2013, p. 2). Entretanto, a contestação adotada por alguns especialistas incomodava determinados segmentos da escola, num jogo de forças que também cooptava a simpatia de outros profissionais, atraídos por uma escola mais justa, democrática e participativa, como aponta o testemunho recolhido.

Eu sei que existia em muitas outras [escolas], nas desdobradas principalmente, pois quanto menor a escola mais esse poder autoritário se exercia. E nas escolas grandes normalmente, havia os chamados grupos de rebeldia. Então, se juntavam alguns professores com especialista e fazia um grupo de resistência, contrário ao que estava acontecendo

(Entrevista concedida 24 mai. 2013, p. 5).

Apesar das representações “determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17), percebemos nos testemunhos que a postura de contestação dos especialistas é bastante recorrente. Ainda que essas representações demonstrem um dos inúmeros pontos de vista, não podem ser desconsideradas, pois

destacam o quanto o processo de efetivação do serviço de especialistas em educação perseguiu caminhos tortuosos e contraditórios para se firmar, pois “muitas escolas tinham especialistas a mais por conta da pressão dos diretores; embora eles falassem mal, eles queriam muito os especialistas na sua escola. Então tu reconheces que ele é importante”. (Entrevista concedida 24 mai.2013, p. 5). Para melhor ilustrar esta dinâmica, transcrevemos uma reflexão que avaliamos oportuna:

A fim de obter o sacrifício do “amor-próprio” em prol de um outro objeto de investimento e inculcar assim a disposição durável para investir no jogo social como um dos pré-requisitos de qualquer aprendizagem, pode-se supor que o trabalho pedagógico em sua forma elementar se apoia num dos motores que estarão na raiz de todos os investimentos ulteriores: *a busca do reconhecimento* (BOURDIEU, 2007, p. 201, grifo do autor).

Parece-nos que nesta gestão o reconhecimento da importância dos especialistas foi a tônica perseguida pelos profissionais. Identificamos, em particular, nos registros um projeto claro destinado aos especialistas em assuntos educacionais, que foi gestado no processo coletivo de discussão do “Movimento de Reorientação Curricular”. A sistematização da publicação do documento: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares*, de 1996, configura-se como uma ação importante, para definição da atuação desses profissionais e traz elementos para a resolução de uma lacuna até então existente. Como podemos constatar, as necessidades surgidas no final dos anos de 1980, de definição das funções dos especialistas, apenas se materializou na primeira metade da década de 1990. Pela natureza participativa e coletiva da construção do documento, conserva uma força que permanece ainda atual na perspectiva daqueles que o construíram.

4.2 A INSERÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GESTÃO 1997- 2004

Prosseguindo no estudo, destacamos uma situação até o momento *sui generis*. Dentre as gestões selecionadas para análise no recorte temporal, esta é a primeira composta por dois mandatos consecutivos, de 1997 a 2000, seguida pelo período de 2001 a 2004. Frente ao

executivo, tínhamos Ângela Regina Heinzen Amin Helou, representante do Partido Progressista (PP), a presença de Miriam Schlickmann e, posteriormente, Telma Guilhermina Rezende Hoeschl como secretárias de Educação. Destacamos que esta alternância explicita uma reviravolta no cenário político e no universo social, pois a gestão da Frente Popular, reconhecidamente de esquerda, foi substituída por uma perspectiva política de matiz mais conservadora.

Parece-nos que a gestão lança mão de uma estratégia interessante para acalmar os ânimos e apaziguar possíveis confrontos. Vejamos as considerações tecidas pelo consultor geral da formação, no documento introdutório, que demarcava os “Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal” (1999):

Em outros termos, optou por realizar esta ação numa perspectiva de tolerância política, pois pretende assegurar aos consultores ampla liberdade de trabalhar a partir de suas respectivas vinculações epistemológicas. Isto abre uma discussão complexa, extremamente oportuna num tempo em que, ainda, os sectarismos de todos os matizes procuram impor, retoricamente, hegemonia teórica em atividades dessa natureza. Alegando sempre firmeza de direção, os sectarismos de direita ou de esquerda são ineficazes, pois não conseguem realizar os seus intentos na prática. Na prática, eles também assumem um caráter excludente, pois alijam as diferenças e os diferentes (ALVES, 1999, p. 15).

O exercício da “tolerância”, anunciado pelo consultor geral da formação continuada, lança as bases para a instauração do “Movimento de Reorganização Didática”, que se apoiava numa abordagem de ponto de vista histórico⁷³, visando a dar continuidade aos processos formativos. Parece-nos que as considerações anteriormente tecidas e a demarcação da ampliação do quadro de consultores filiados a diferentes referenciais teóricos sugere uma crítica à gestão precedente, que definia claramente a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e adotava “o

⁷³ Indicação presente no título da publicação: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. Gestão 1997-2000. *Uma abordagem sob o ponto de vista histórico*. Florianópolis: 1999b, 20 p. (Grifo nosso).

eixo materialismo histórico dialético, filosofia marxista e psicologia também” (Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 3). Apesar dos esforços para manter os investimentos em formação continuada, isto não foi acompanhado da manutenção do formato e do protagonismo dos profissionais nos processos formativos, marca da gestão anterior, que angariava a simpatia dos profissionais da rede municipal de ensino e promovia a alteridade, pois:

Nos grupos menores era possível de ouvir as pessoas, da pessoa ser a pessoa, dela se expor, contribuir com o grupo contribuir com o outro, porque daí, em cima daquela [...] da filosofia que eu só me faço através do outro, ou seja, é outro... o outro me vê e eu me espelho no outro; é você que me dá o feedback de quem eu sou
(Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 2).

Além do “Movimento de Reorganização Didática”, ao qual mais adiante voltaremos, cabe a indicação de alguns dados concernentes ao período da primeira gestão, de 1997 a 2000, como os números referentes ao atendimento das duas primeiras etapas da educação básica da RME de Florianópolis.

Quadro 15 - Síntese do atendimento da rede Municipal de Ensino Período-1997-2000⁷⁴.

Etapa do Ensino	ANO			
	1997	1998	1999	2000
Ensino Fundamental	12.283	12.840	13.167	13.416
Educação Infantil	4.820	4.959	5.360	5.536

Fonte: Florianópolis (2000b) e Oestreich (2011).

Ao observar os números, de 1997 para 2000, no que se refere ao ensino fundamental, temos um aumento da taxa de matrícula da ordem de 1.133 alunos, o que equivale a um acréscimo de 9%. Na educação

⁷⁴ Os números apresentados neste quadro, referentes ao ensino fundamental, têm como fonte o documento: FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. *O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis do Ensino fundamental*. Florianópolis, 2000b. Os referentes à educação infantil tem por fonte o trabalho dissertativo de Oestreich (2011).

infantil, a ampliação foi de 716 vagas ao longo da gestão, o que corresponde a 6% de aumento. Na medida em que se amplia a oferta de vagas nas escolas, cresce, conseqüentemente, a oferta de vagas para especialistas em assuntos educacionais, assunto também a retomar.

Aqui destacamos, mais uma vez, as dificuldades oriundas do mapeamento das fontes de informações. Nos itens anteriores, centramos a coleta de informações, sobretudo de base quantitativa, nos planos de metas e nos relatórios dos finais das gestões, o que possibilitava certa regularidade nas análises dos dados durante os diferentes mandatos. Apesar de nossas tentativas de localizar o material a respeito desse item, não dispomos de informações das bases anteriormente consultadas. Sendo assim, neste tópico, além dos testemunhos das entrevistadas, adotamos como documento-base para nossas reflexões às informações oriundas dos processos formativos sistematizados e publicados pela gestão, e em outros estudos sobre o período.

Vale anotar que, no mandato anterior, se inaugurou a dinâmica de produzir materiais originários das consultorias realizadas e dos processos de discussões ocorridos durante a formação continuada. Isto não significa afirmar que nas gestões precedentes não se tenham produzido documentos orientadores⁷⁵; o que destacamos é a natureza do processo de produção, que normalmente tem origens em fontes que não os processos de discussão dos professores e das unidades educativas.

No que se refere ao processo de organização da RME, o documento “Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal” (1999) apresenta uma questão importante, qual seja, a de demarcar a educação básica como um todo integrado, estabelecendo uma vinculação entre as duas primeiras etapas: educação infantil e ensino fundamental e a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, o que se deve à LDB n. 9.394/1996. Cabe assinalar que, assim como o texto das funções dos especialistas de 1996, o texto contido neste documento - “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal” -, sistematizado por Rocha (2000a), constitui um marco na organização e fortalecimento da educação infantil no município, sendo ele revisitado e reeditado até a presente data.

Dando continuidade às tentativas de compreender como se organizava a referida gestão, constatamos que no documento “*O movimento de reorientação didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*” (FLORIANÓPOLIS, 2000b) são sistematizadas diretrizes pautadas em três eixos: democratização do conhecimento,

⁷⁵ Cf. Brant, 2013.

democratização do acesso e da permanência e democratização da gestão; os dois últimos tópicos permaneceram os mesmos da gestão anterior. Neste sentido, podemos inferir que o discurso e, em última instância, as palavras são facilmente captadas e cooptadas pelos agentes em ação no mundo social, independente da orientação epistemológica ou político-partidária adotada.

Como já discutimos, na gestão anterior se realizou um investimento importante, no que tange à definição das funções e à formação continuada destinada aos especialistas em assuntos educacionais, sugerindo uma suposta resolução do antigo impasse promovido pela ausência da delimitação do papel e das funções destes profissionais, como mostra o testemunho a seguir:

Isso, nesse documento de 2000, quando eu assumo o departamento de ensino, é... a gente não via uma coisa assim tão imprópria na fundamentação teórica que a gente estava buscando que isso ferisse a função dos especialistas, tanto que a gente reproduziu nesse documento. Ele é orientador da rede, reproduzimos as funções, nós não fizemos mudanças, até porque como nós já estávamos com pessoas de ponta, com umas discussões de ponta sobre a função dos especialistas nós vimos que não tinha o que mudar.
(Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 7).

As “pessoas de ponta” a que a entrevistada fez alusão são as pesquisadoras de expressão nacional, com produção na área sobre a temática dos especialistas, as quais participaram do processo de formação e discussão das funções na década de 1990. Dentre elas estão Regina Leite Garcia⁷⁶, Sônia Maria Martins de Melo⁷⁷, Selma Garrido Pimenta⁷⁸, além de outras contribuições de professoras dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC.

Ao examinar o documento “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2000a),

⁷⁶ GARCIA, R. L. *Orientação educacional na Escola*, São Paulo: Loyola, 1990.

⁷⁷ MELO, S. M. M. de. *Orientação educacional: do consenso ao conflito*. São Paulo: Papirus, 1994.

⁷⁸ PIMENTA, S. G. *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

localizamos o texto “Os especialistas em assuntos educacionais e a escola pública de ensino fundamental”, que reafirma o último testemunho apresentado. De fato, esse documento recupera, *ipsis litteris*, o quadro das funções publicado na gestão anterior, o que, em certa medida, revela que quem estava à frente da coordenação dos trabalhos não negligenciou a trajetória de discussão desse grupo e reconheceu o esforço realizado pelo conjunto de profissionais que os precederam, prática pouco comum no processo de alternância do poder.

A análise dos documentos das funções dos especialistas (1996) e do referido texto de 2000b torna possível observar algumas semelhanças. Dentre elas, o já citado quadro das funções e a percepção dos especialistas como articuladores e mediadores da constituição participativa do PPP “na direção de uma sociedade mais justa e democrática” (FLORIANÓPOLIS, 1993, p.7), ou, complementando, “na direção da mudança e da transformação da sociedade, numa linha mais democrática, justa e igualitária” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 25).

É importante registrar que, dentre os documentos da gestão 1997-2004 por nós acessados, com exceção do texto de Ostetto (2000)⁷⁹, que atribui ao supervisor a função de articulador do planejamento na educação infantil, e um artigo que aborda as funções dos especialistas de 2000b, o tema *função dos especialistas* deixa de ser tratado nos documentos posteriormente publicados. Advém daí uma questão importante que atravessa três eixos: os rumos da formação continuada, a apropriação das funções e, conseqüentemente, a prática pedagógica desses profissionais, categorias de análise adotadas ao longo do estudo. Vejamos o que indica a coordenadora do período:

De 95 [...] quando eu assumo a chefia, a gente achou que as funções já estavam claras, resolvidas no papel e não só no papel, porque imagina!... A Regina Leite Garcia vinha quase que uma vez por mês pra conversar com a gente, a Sônia Melo vinha quase que uma vez por mês pra conversar com a gente, a Selma Garrido não veio tanto. [...] O que que aconteceu? Nós achamos que durante quatro anos aquele que ainda não sabia da sua função, ele tinha que se

⁷⁹ OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: olhar o grupo, revelar as crianças. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Síntese de qualificação na Educação Infantil*. Florianópolis: 2000. p. 21-25.

resolver sozinho já, porque a gente discutiu tanto cada função, cada item dessa função e aí, a gente achou que estava pronto. Então, o que que a gente precisava agora? Recheiar essa formação, recheiar aliás, essas funções. Então foi, quando a gente chegou em 95 a gente achou que o grupo de especialistas tinha que começar a discutir outros assuntos, a questão do projeto político pedagógico, da alfabetização novamente (Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 13).

A indicação desta entrevistada, em certa medida, justifica a ausência subsequente de documentos que tratem especificamente do fazer dos especialistas, além de explicitar um entendimento de formação continuada como processo findável. Os especialistas, que vinham de um importante processo de discussão e valorização da sua função, passam a ser chamados para tratar, na formação, de questões comuns a todos os profissionais no cotidiano da escola. Este movimento parece desviar o foco das especificidades da função. Ao tecer esta consideração, não estamos afirmando que não seja importante discutir PPP ou alfabetização; o que questionamos é a substituição de uma discussão por outra, pois avaliamos oportuno que as temáticas permaneçam. Entretanto, o grande desafio está em fazê-lo de forma inovadora. Nós consideramos que remeter as funções ao lugar de “algo pronto” e acabado é como situá-las numa condição cristalizada, amorfa, burocrática e exógena aos olhos, em especial dos especialistas ingressantes dos dois concursos (03/2001 e 02/2004) realizados durante a gestão, uma vez que quadro de profissionais da rede é constantemente renovado. Ao desconectar as funções do intenso processo de discussão ocorrido, ou ao não dar visibilidade a essa trajetória, os novos profissionais não conseguem apreender o significado e a importância do vivido pelos outros especialistas que participaram do movimento. Há, ainda, que se destacar que a educação, assim como a sociedade, é dinâmica, donde se depreende que há questões que, frente aos novos contextos, precisam ser revisitadas a fim de que se possam definir novas práticas.

Uma questão importante para nosso estudo, que surge desta gestão, também assinalada pelos estudos de Alves e Oestreich (2002), Vasconcelos (2005) e Waltrick (2008), referem-se à inclusão do supervisor escolar na educação infantil. Vale lembrar que o atendimento deste segmento na rede municipal existia desde 1976, vinculado à

Secretaria de Educação⁸⁰, condição diferenciada da maioria das redes públicas brasileiras de Educação. Em contrapartida, a inserção do supervisor escolar nas creches e núcleos de educação infantil (NEIs) de Florianópolis ocorreu apenas em 1998⁸¹, quando se realizou o primeiro concurso para sua inclusão nesta etapa, pois até aquele momento a atuação dos especialistas se limitava às escolas de ensino fundamental. Na ocasião, foram “contratados 10 profissionais que iriam atuar nos 5 NEIS e nas 5 Creches maiores, respeitando o concurso de remoção e em seguida o de efetivação” (ALVES; OESTREICH, 2002, p. 44). No levantamento de dados realizado junto ao Sistema de Recursos Humanos da Secretaria de Administração, constatamos que, no concurso de 1998, das nove supervisoras efetivadas, quatro escolheram vagas nas unidades de educação infantil. Sendo assim, inferimos que seis supervisores que atuavam no ensino fundamental fizeram concurso de remoção e passaram a atuar na educação infantil. No quadro 16 podemos observar a demanda de efetivação dos especialistas em assuntos educacionais durante a gestão.

⁸⁰ Ostetto (2000) destaca que a rede de educação infantil de Florianópolis, contrariando a tendência hegemônica no Brasil, já nasceu vinculada ao âmbito da Educação, na Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas), congregando os núcleos de educação infantil (NEIs), que priorizavam o atendimento de seis horas para as crianças de quatro a seis anos, e a creche, com atendimento de doze horas, destinado às crianças de quatro meses a seis anos de idade. Tal condição era diferente de outros estados e municípios da Federação, normalmente vinculadas às secretarias de Bem-Estar Social, da Família, Promoção Social e congêneres. Ressaltamos que, desde o início, se adotava a contratação dos professores com formação para atuar na educação infantil.

⁸¹ Embora o estudo de Waltrick (2008) faça alusão à equipe de “supervisão multidisciplinar” presente no projeto da divisão pré-escolar (1976-1985), responsável pela organização do trabalho pedagógico na educação infantil, esta equipe era composta por uma jornalista, uma psicóloga e pedagogas (que não eram supervisoras), professora de educação física e assistente social. Perspectiva distinta do trabalho de supervisão adotado na educação infantil a partir de 1998.

Quadro 16 - Número de Especialistas efetivados no período 1997-2004

Cargo /ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Administrador Escolar	2	1	1	-	-	6	-	-	10
Orientador Educacional	11	2	1	4	-	7	6	-	31
Supervisor Escolar	3	9	5	6	-	23	1	3	30
TOTAL DE ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS									71

Fonte: Relatório de gestão 2009.

A análise do quadro mostra, a partir de 1998, um aumento importante no número de contratação de supervisores, com destaque para 23 novas efetivações em 2002, 16 das quais na educação infantil. Esta expansão parece sugerir a influência do reconhecimento desta área como a primeira etapa da educação básica, definida na LDB n. 9.3941/996 (Art 29). Constatamos também que o número de orientadores educacionais contratados no período supera o número de supervisores escolares. A efetivação dos administradores escolares, por concurso de ingresso, que ocorreu na gestão anterior, amplia-se durante esta gestão.

Vale destacar que a inserção do supervisor escolar na educação infantil foi precedida de tensões e disputas, pois na gestão 1993-1996 existia um projeto-piloto de coordenador pedagógico, no qual o trabalho de acompanhamento na educação infantil era realizado por professores escolhidos entre os pares e designados para o exercício da função, experiência abordada no estudo de Waltrick (2008).

Considerando a trajetória secular do ensino fundamental como uma organização consolidada, expressa por currículo, métodos e conteúdos bem definidos, compreende-se a preocupação de alguns profissionais da educação infantil frente à inclusão do supervisor escolar nesta etapa da educação, sobretudo porque sua formação conservava como foco a organização do ensino fundamental.

A inclusão apenas do serviço de supervisão escolar na educação infantil, e não dos serviços de orientação e administração, introduzem uma questão importante para este estudo. O que efetivamente mobilizou

a escolha especificamente destes profissionais para atuar na educação infantil? Esta indagação foi dirigida à chefe de Departamento de Ensino do período. A resposta aqui registrada:

A questão de repensar a escola e que atores seriam interessantes. Nessa discussão a gente viu a necessidade, primeira, do supervisor para o trabalho pedagógico com os professores, por quê? Porque na educação infantil ficavam as escolas com a Secretária, não tinha alguém na unidade escolar, na educação infantil que fizesse esse trabalho pedagógico. Então, por isso que se pensou em primeira mão o supervisor escolar. Aí teve gente dizendo, porque não o orientador? [...] A Associação veio, por exemplo, porque não o orientador? Nós tínhamos sempre nessa discussão que o orientador, mesmo não ficando mais naquela função de olhar só o aluno, porque a gente também já estava trazendo o orientador para trabalhar o aluno junto com o professor e não isolando o aluno de todo o processo dentro da sala de aula, da metodologia, do ensino que o professor traz. A gente achou melhor, na função, ser o supervisor escolar e não ser o orientador educacional, por isso que a gente escolheu o supervisor. Teve uma época que eles queriam dizer: Ah podia botar o coordenador pedagógico!? E aí a gente achou junto [com a chefia da Educação infantil] que reforçar a função do supervisor que era já legalizado, nós já tínhamos no quadro, no nosso plano de carreira, nós já tínhamos a função, então, nós não teríamos que brigar para abrir uma nova função que seria o coordenador pedagógico. Por isso, que a gente ampliou o quadro de supervisão para a educação infantil, porque o movimento de alguns profissionais era de abrir o coordenador pedagógico, mas pra abrir nós teríamos que mexer no estatuto do magistério, mudar o plano de cargo e salário [...] teria que mudar e acrescentar esta figura; pra não mexer tanto no estatuto [...] queriam mexer no estatuto!! [...] A gente achou melhor, então, não precisava abrir

*é... brigar, era só estender a supervisão para a educação infantil
(Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 26).*

Ressaltamos, deste depoimento, a ação reguladora das entidades de classe, no caso as associações dos orientadores e administradores, que, no campo da profissionalização, intervêm nos rumos de um grupo profissional (NÓVOA, 2003). No mesmo sentido, ratificando os argumentos da primeira entrevistada, seguiu também o testemunho da chefe de Departamento da Educação Infantil do período, que explicita os dilemas e o processo de escolha do supervisor para atuar na educação infantil:

Eu trabalhei na Educação Fundamental até o ano de 1997, depois fui designada para divisão de Educação Infantil. E nesse ano eu fui convidada para ser chefe da divisão, onde na gestão anterior existiam as coordenadoras que eram responsáveis pela pedagogia das instituições. Eram professoras que eram designadas para exercer essa função e quando assumimos uma chefia, diretoria, [indagamos] o que fazemos? Sempre em relação a legislação, o que se pode fazer sobre este ponto de vista também. Na época eu era chefe, uma supervisora e a Monica era diretora de um departamento de ensino, supervisora também, então a Educação Infantil sim tinha necessidade dessa função de coordenar o trabalho pedagógico nas instituições. E como nós éramos supervisoras, considerávamos importante a possibilidades de fazer um concurso na Educação Infantil, primeiro de remoção onde a maioria das pessoas, se não me falha a memória, que ingressaram na Educação como supervisora foi através de concurso de remoção em 1998. [...] Não lembro o número exato de supervisoras, então ... dentro da função que o coordenador pedagógico desenvolvia, do nosso ponto de vista quem tinha que desenvolver era um supervisor, só que o nosso supervisor tinha conhecimento de coordenação pedagógica, mas não em coordenação em instituições de Educação Infantil (Entrevista concedida em 12 ago. 2013, p. 2).

A inserção da supervisão na educação infantil é um dado relevante, pois potencializa a ampliação do quadro de especialistas e, de modo específico, do supervisor na rede pública municipal de ensino de Florianópolis, uma vez que o número de unidades educativas nesta etapa é superior à de ensino fundamental.

Um dado relevante que compõe o segundo testemunho refere-se à origem da formação e da profissão das duas entrevistadas, ambas supervisoras escolares. Esta informação nos remete às reflexões de Dubar (2005) concernentes à “sociologia das profissões”. Ao tratar desta temática, o autor assinala que o termo possui ao menos três diferentes acepções: totalidade dos empregos, profissões liberais e científicas e ofício “*métier*”. No caso, interessam-nos os últimos termos, que nos remetem às corporações existentes na Idade Média, quando o trabalho era pensado como arte e se vinculava a uma corporação. Aqueles que integravam o “corpo” possuíam esta distinção frente aos demais. Observemos uma síntese das implicações de se pertencer a uma corporação:

Ao estar ligado às corporações, era mister que o indivíduo exercesse disciplina sobre si para colher, ao favor, os louros de competência laboral. Para se beneficiar da profissão era preciso que o incorporado defendesse seu monopólio e privilégios com vistas ao bem comum. Ser admitido em corporação trazia consigo a responsabilidade de cumprir os juramentos, ser observador das regras, guardião dos segredos e tributador de honra e respeito a todos os pertencentes à corporação (MELO; VALLE, 2013, p. 93).

Ora, do ponto de vista da sociologia das profissões, a escolha da supervisão escolar pelas chefias para atuar na educação infantil perpassava pelo desejo de ampliar e fortalecer o “corpo” do qual faziam parte, da mesma forma que as chefias da gestão anterior, composta de professoras que defendiam a ocupação do cargo de coordenadores pedagógicos por professoras. Não ignoramos os argumentos apontados pelos últimos, que defendem a docência como critério para ocupar o cargo, ou um processo de escolha mais democrático. O fato é que no jogo social se instauram micro lutas no campo; ao fim das disputas, acaba por prevalecer o interesse de um dos grupos.

Em que pese a lista de argumentos das entrevistadas, o fato é que, seguindo o lastro de impasses que cerca a presença dos especialistas na rede municipal de ensino, a inserção da supervisão na educação infantil não fugiu à regra, revelando assim a disputa ocorrida num campo crivado de tensões.

Waltrick (2008) tece suas considerações sobre o destino do projeto dos coordenadores pedagógicos. Segundo a autora, a gestão que sucedeu ao governo da Frente Popular - 1993-1996 - depositou uma “pá de cal” sobre o projeto, expediente muito comum em nosso país, no que diz respeito à alternância dos partidos políticos na gestão, prevalecendo, assim, a política das descontinuidades dos projetos. Todavia, como podemos constatar nos testemunhos, de fato havia um impedimento legal: a inexistência, no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, do cargo de coordenação pedagógica.

No que diz respeito aos primórdios da inserção da supervisão na educação infantil, localizamos indicativos do processo de participação na formação continuada, ação esta de fundamental importância para minimizar as arestas deixadas pela formação inicial dos supervisores, tendo em vista que o currículo do curso de pedagogia - habilitação supervisão escolar -, era centrado na organização do ensino fundamental e não nas especificidades da educação infantil. O testemunho que se segue oferece informações sobre a organização inicial da formação continuada, com indicação de quem coordenava o grupo, além de também sinalizar o critério adotado para a contratação de um supervisor conforme o número de crianças.

Vejamos o depoimento na sequência:

Tivemos todo um processo de formação, agora é difícil lembrar, precisava resgatar registros se os encontros eram mensais ou eram acho em menor tempo quinzenais, toda quarta feira, as supervisoras tinham uma formação. [...] A formação é fundamental, e nós não tínhamos como supervisora. Essa formação aconteceu na Educação Infantil em serviço, dávamos prioridades sempre para um supervisor coordenar esse grupo, na época era eu junto com uma professora. E quando entrei de supervisora era apenas eu, os demais membros que assumiram essa função na secretaria eram todas professoras, uma assistente social que trabalhava com as ONGS, a Cida e as demais eram todas

professoras. Tínhamos também uma consultora Eloisa Candal que fazia todo um trabalho com o grupo de supervisoras. Na época o que não conseguimos, que tivesse supervisores em todas as instituições, então estabelecemos até 100 crianças, uma supervisora. As creches que não tinham até 100 crianças quem assumiu esse papel eram as diretoras. Estava na resolução do conselho municipal 2002 (Entrevista concedida em 12 ago2013, p. 2).

Ainda no que concerne à questão da formação, o documento-síntese destacava que a gestão pretendia a “continuidade dos Encontros de Qualificação, uma prática da RME de mais de dez anos, indispensável ao trabalho docente” (FLORIANÓPOLIS, 1998). Esta indicação demonstra uma preocupação com a continuidade da formação da educação infantil, que, neste período, era organizada em parceria com o ensino fundamental. Cabe destacar os componentes tempo e continuidade, o que, em tese, sugere uma política de formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis. O estudo de Zapelini (2007) apresenta uma análise dos processos de formação continuada realizados na educação infantil no período de 1997 a 2006, registrando o movimento de passagem de uma formação de gabinete (centralizada) para as unidades educativas (descentralizada). Segundo os estudos consultados pela autora:

A escola é vista como *locus* privilegiado da formação continuada em serviço, indicando às Supervisoras, Orientadores ou Coordenadoras Pedagógicas um papel de destaque, atuando como organizadoras desses encontros, como mediadoras no processo de construção de conhecimento dos professores (2007, p. 58).

No mesmo sentido, ao realizar o levantamento bibliográfico, observamos nos estudos concernentes às práticas pedagógicas que 19 (equivalente a 17%) deles abordam o papel dos supervisores na organização da formação continuada destinada à docência. Eles indicavam que essa ação tinha se tornado a pedra de toque do fazer do supervisor em tempos de expansão da formação continuada, realizada no microcosmo escolar, como ilustra a tese de Aguiar:

Os resultados apontam também que a educação continuada, como processo contínuo de reflexão, troca de saberes e experiências, é o caminho para a permanente qualificação das professoras e, conseqüentemente, para a qualificação da educação e do ensino [...]. Esta é uma tarefa a ser assumida pelas assessorias internas das escolas (Serviços de Supervisão e Coordenação Pedagógica) e pelas assessorias dos próprios sistemas de educação (2002, p. 1).

Ao adentrar nesta questão, observamos que formação, função e práticas estão intimamente imbricadas. No entanto, ao nos deter nas produções por nós examinadas da RME, no período de 1997-2004, e dentre eles nos documentos que reproduzem as funções dos especialistas (1996b, 2000b e 2002), não identificamos uma indicação literal da responsabilidade dos especialistas e, de modo pontual, dos supervisores de serem os responsáveis pela organização da formação continuada. Talvez isso revele um descompasso entre as demandas de uma nova forma de gerenciar a formação continuada, com ênfase na descentralização, que toma fôlego na educação de Florianópolis a partir de 1996 - a exemplo do que já vinha acontecendo no país no período -, mas não observada nas produções da RME nas duas últimas gestões analisadas.

No que diz respeito às funções atribuídas ao supervisor na educação infantil, localizamos um documento que data de 2002. Não é mais que uma folha xerocada, avulsa, com o logotipo da gestão, que, segundo depoimento coletado, foi elaborado a partir das discussões com as supervisoras ingressantes em 1998, como consta no documento “Encontro de Qualificação- Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 1998, mimeo), que registra as discussões. Este material passou a ser distribuído às supervisoras que se efetivaram posteriormente. O documento é uma versão adaptada das funções editadas em 1996 e 2000, com ajustes para educação Infantil (quadro 17).

Quadro 17 - Comparativo das funções atribuídas aos supervisores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil

	Coluna 1 - Supervisão Escolar no Ensino Fundamental	Coluna 2 - Supervisão Escolar na Educação Infantil
1.	Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente, mobilizando os professores para a qualificação do cotidiano educativo, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e outras questões curriculares .	Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente, mobilizando os professores para a qualificação do cotidiano educativo, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e outras questões. (supressão)
2.	Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário no dinamismo do Projeto Político-Pedagógico.	Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário no dinamismo do Projeto Político-Pedagógico.
3.	Participar junto à comunidade escolar na criação organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escola, APP, Grêmios Estudantil e outros , incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na Unidade Escolar.	Participar junto à comunidade escolar na criação organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escola, APP, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na Unidade Escolar. (supressão)
4.	Participar, junto com a comunidade escolar do processo de elaboração, atualização do regimento escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico.	Participar, junto com a comunidade escolar do processo de elaboração, atualização do regimento escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico.
5.	Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e	Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento da criança, bem

Continua

	acompanhamento do aluno, nos aspectos que se referem ao processo ensino aprendizagem , bem como o encaminhamento destes a outros profissionais caso necessário.	como o encaminhamento destes a outros profissionais que assim o exigirem. (substituição)
6.	Participar, junto os demais professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando ao redimensionamento da ação pedagógica.	Participar junto com os professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando ao redimensionamento da ação pedagógica. (substituição)
7.	Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo mediador da ação docente e considerando a realidade do aluno como foco permanente de reflexão e redimensionador permanente do currículo.	Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo mediador da ação docente, considerando a realidade da criança como foco permanente de reflexão do cotidiano educativo. (substituição)
8.	Participar, junto com os professores da sistematização e divulgações sobre o aluno , para conhecimento dos pais e, em conjunto, discutir os possíveis encaminhamentos.	Participar junto com os professores da sistematização e divulgações sobre a criança para conhecimento dos pais e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos. (substituição)
9.	Realizar e/ou promover pesquisas e estudos emitindo pareceres e informações técnicas na área da supervisão escolar, quando necessário.	Realizar e/ou promover pesquisas e estudos emitindo pareceres e informações técnicas na área de Supervisão Escolar, quando necessário.
10.	Desenvolver o trabalho de Supervisão Escolar, considerando a ética profissional.	Desenvolver o trabalho de Supervisão Escolar, considerando a ética profissional.
11.	Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica, para que haja a vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e	Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica. (supressão)

	avaliação, redimensionando o processo ensino-aprendizagem.	
12.	Coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto com o professor e demais especialistas, visando a reduzir os índices de evasão e repetência e qualificar o processo ensino-aprendizagem.	
13.	Participar do processo de escolha de representantes de turmas (aluno, professores), com vistas ao redimensionamento do processo ensino-aprendizagem.	
14.	Acompanhar e avaliar o aluno estagiário em supervisão escolar, junto à instituição formadora.	
	<i>Funções comuns dos Especialistas em Assuntos Educacionais</i>	<i>Continuidade das Funções dos Supervisores da Educação Infantil</i>
15.	Planejar, executar, avaliar os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas, reuniões de pais, de planejamentos, grupos de estudos e projetos.	Planejar, executar, avaliar os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: das paradas pedagógicas, reuniões de pais, de planejamentos, grupos de estudos e projetos. (supressão/substituição)
16.	Indicar e sugerir referências bibliográficas e de outros materiais pedagógicos na área da educação, visando a fundamentação, atualização e redimensionamento da ação pedagógica dos profissionais da escola.	Realizar e divulgar o levantamento bibliográfico e de outros materiais pedagógicos na área da educação, visando à fundamentação, atualização e redimensionamento da ação pedagógica dos profissionais da Unidade. (substituição)
17.	Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a	Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a fundamentação, atualização e

	fundamentação, atualização e redimensionamento da ação específica dos especialistas, com vistas a subsidiar uma postura de pesquisa e investigação frente a práxis pedagógica.	redimensionamento da ação específica do Supervisor Escolar. (supressão/substituição)
18.	Elaborar o relatório síntese das ações realizadas anualmente na unidade escolar.	Elaborar o relatório síntese das ações realizadas anualmente na unidade educativa. (substituição)

Fonte: Coluna 1⁸²; Coluna 2⁸³.

Num jogo de palavras oscilantes entre substituição, omissão e inclusão de termos concernentes à educação infantil - como destacado em negrito na coluna 1 -, foram sistematizadas as indicações das funções da supervisão que atuavam na referida etapa do ensino. Waltrick (2008, p. 143), numa análise realizada sobre as indicações da segunda coluna, destaca “um acento especial ao caráter técnico do trabalho”, carecendo este último da inclusão do caráter político. Nessa lógica, recorreremos às reflexões de António Nóvoa, para quem “a comparação em educação é uma história de sentidos, e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo” (1998, p. 83). Considerando que o real é relacional, para além das sistematizações realizadas e das palavras escolhidas, as dinâmicas das relações estabelecidas dentre os pares, destes com as instituições e dos especialistas com os demais agentes da escola é que efetivamente se instituem as funções. Isto posto, sinalizamos que buscaremos nas respostas dos questionários, que analisaremos no capítulo VI, o sentido atribuído à função pelos supervisores.

Além dos documentos citados ao longo do texto, analisamos ainda o documento “Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas” (FLORIANÓPOLIS, 2004), destinado aos profissionais da educação infantil, que congrega a síntese

⁸² Transcrição das funções dos supervisores do texto “Os especialistas em assuntos educacionais e a escola pública de ensino fundamental”. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental”, 2000, p. 24.

⁸³ Transcrição das funções dos supervisores da educação infantil, texto em mimeo, entregue em 2002.

da formação permanente realizada ao longo de 2001. Na apresentação, anuncia-se a “continuidade do trabalho/processo desenvolvido com profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 13), contemplando, assim, as discussões realizadas em diferentes modalidades de formação, a saber:

- Os Grupos de Discussão: Especialistas; Educação Especial; Educação Física;
- Ciclo de Debates;
- Grupo de Diretores, Especialistas da RME e Coordenadores das Instituições Conveniadas;
- I e II Seminários de Educação Infantil;
- Oficinas Educativas;
- II Mostra educativa da Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 13).

Analisando os 27 textos da coletânea que abordavam os mais variados temas, constatamos que nenhum deles fazia alusão explícita ao supervisor escolar. Apenas na apresentação é possível supor a presença da supervisão escolar, quando, de forma genérica, se faz alusão aos “especialistas”, que participaram dos grupos de discussão. Vale destacar a inexistência efetiva de administradores escolares e orientadores educacionais nas unidades de educação infantil, sugerindo que o termo adotado não foi o mais apropriado.

A inserção da supervisão escolar na educação infantil em 1998, por meio de concurso de ingresso, e o documento de 2002, mimeografado (com a descrição das funções), são indicativos da presença destes profissionais. No entanto, a ausência de referência a eles nos textos sugere invisibilidade da supervisão neste nível da educação básica, apesar dos indícios sobre o quanto o reconhecimento da importância deste profissional tardou a ocorrer.

*
* *

Considerando as análises tecidas sobre as gestões 1993-1996, podemos inferir que se destacaram pelo esforço de elaborar, com a participação dos especialistas, a definição de suas funções. O quadro sistematizado, resultante das discussões e dos processos formativos, constituiu um dispositivo de modelização e normatização importante,

definindo uma ação de profissionalização que passa a regular as práticas pedagógicas dos especialistas em educação.

Nos documentos publicados pela gestão da Frente Popular observamos a presença dos especialistas como partícipes do processo de implementação do plano desta gestão, questão que não identificamos com a mesma intensidade nos documentos do governo seguinte. Mas foi na gestão 1997-2004 que ocorreu a inclusão da supervisão escolar nos quadros da educação infantil, o que potencializou a presença deste profissional na RME. A sua efetivação se deu em meio a disputas ocorridas no campo, questão relevante para a análise de nosso estudo.

Nas gestões analisadas neste capítulo, constatamos o esforço na busca por uma educação de melhor qualidade, através de ações como a intensificação da editoração de documentos (produzidos na educação) que compõem o escopo teórico que passou a subsidiar as reflexões nas unidades educativas.

Os processos formativos, com destaque para metodologia de trabalho adotada na gestão 1993-1996, teve uma repercussão positiva junto aos participantes, conforme observamos nos testemunhos. Embora a metodologia da formação não se tenha mantido na gestão seguinte, percebemos a continuidade no investimento na formação continuada, fosse ela centralizada ou descentralizada.

5 A SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA GESTÃO E DOIS PROJETOS (2005-2010)

Assim como a gestão anterior, esta também foi constituída por dois mandatos consecutivos - 2005-2008 e 2009-2012. Para efeito de análise, nos deteremos no ano de 2010, definido como o recorte temporal de nossa pesquisa. Nessa gestão, o prefeito eleito foi Dário Berger, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Ao longo dos dois mandatos, a pasta da educação foi exercida pelo secretário de Educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, originário dos quadros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde ocupou o cargo de reitor. A trajetória do Secretário, e seu intenso trânsito na esfera federal, conferiram-lhe reconhecimento e respeito na esfera municipal.

Examinando o quadro de atendimento na RME de Florianópolis de outubro de 2010⁸⁴, observamos que neste ano o atendimento foi de 10.488 crianças na educação infantil, distribuídas em 78 unidades educativas (48 creches e 30 NEIs) e 15.615 alunos matriculados em 36 escolas de ensino fundamental (26 escolas de educação básica, além de 10 escolas desdobradas). Para atender a esta demanda de educandos, o município contava com aproximadamente 8.579 servidores. Destes, 2.829 eram profissionais efetivos; 86, temporários; 1.323, substitutos e 894, terceirizados (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Quanto aos especialistas em educação, sujeitos em destaque neste item, localizamos um quadro, onde encontramos o contingente de profissionais contratados ao longo dos quatro primeiros anos da gestão.

⁸⁴ Informação disponível no endereço:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_11_2010_9.43.31.e6d94cf7f34b7ec2a3f1e52399f565c4.pdf.

**Quadro 18 - Contratação dos Especialistas em Assuntos Educacionais
2005/2008**

Cargo /ano	2005	2006	2007	2008	Total por cargo
Administra- dor Escolar	9	-	-	2	11
Orientador Educativo	6	1	-	-	7
Supervisor Escolar	12	6	1	2	21
Total Geral					39

Fonte: Relatório de Gestão (2009).

Como se pode ver, incorporaram-se ao quadro dos especialistas 39 novos profissionais. A supervisão escolar foi o segmento com o maior número de ingressantes. Concomitantemente, os dados indicam que as 57 unidades de educação infantil existentes em 1997 saltaram para 78 em 2009. Isto nos permite vincular o aumento da contratação desses profissionais à ampliação do número das unidades educativas, pois, a partir de 1998, a supervisão é inserida nesta etapa da educação.

Para analisar esta gestão, dispomos de documentos que apresentam um formato diferente dos relatórios gerais das gestões anteriores, bem como dos planos de metas. Dentre os consultados, destacamos: o “Projeto Político Pedagógico da Gestão 2006-2008” (FLORIANÓPOLIS, 2008a); o “Relatório tiro de meta - segundo tempo”, relatório da Secretaria Municipal de Educação, 2005/2008 (FLORIANÓPOLIS, 2008b)⁸⁵; o Relatório gestão 2009 - Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009), além de três outras publicações: a Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008c), destinada aos profissionais do ensino fundamental; as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010), tendo como público-alvo os profissionais da educação infantil, um catálogo destinado aos

⁸⁵ Os relatórios de gestão 2005-2008 definiam a política da rede com 12 indicativos. Estabeleciam também as funções dos departamentos e das coordenadorias, os objetivos e metas, bem como os projetos e programas de cada departamento e coordenadoria com vistas a alcançar a missão definida.

especialistas, intitulado “Agenda dos Especialistas”⁸⁶ e, por último, o “Relatório Gestão 2005-2012” (FLORIANÓPOLIS, 2012), além dos testemunhos coletados, que atravessam todo o capítulo.

Como anteriormente anunciado, o propósito era identificar indícios do lugar conferido aos especialistas durante esta gestão. Um dado relevante refere-se à intensificação e ao aprimoramento de muitas informações disponibilizadas no portal da Secretaria de Educação, revelando uma reestruturação dos setores mais administrativos, um refinamento dos instrumentos de controle e a publicação de informações. Em certa medida, esta situação confere à RME maior organicidade, ao menos no que se refere ao acesso as informações.

Vale destacar no PPP (FLORIANÓPOLIS, 2008a), e em outros documentos, a definição referente à “missão” e à “visão” da Secretaria Municipal da Educação. Na primeira - “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” -, no que concerne à “visão”, ficou definido que o propósito da Secretaria era “ser referência nacional no ensino público”. Embora o conteúdo da missão se aproxime dos propósitos das gestões anteriores, exceto em não enfatizar a escola como instância de busca por igualdade e justiça social, a “visão” apresenta o desafio de elevar a educação do município na esfera nacional, e isso é um elemento novo na trajetória da RME. Em certa medida, isto parece mostrar que alguns princípios do mundo empresarial ou do setor produtivo da sociedade foram incorporados pela SME. Estudos que investigam a questão dos especialistas destacam que projetos educacionais e diferentes projetos sociais e econômicos estão intimamente vinculados (RANGEL, 2001, 2009, 2010; FERREIRA, 2001, 2007, 2009, 2010). Quanto ao PPP, da SME destacamos a necessidade de ressignificar o espaço curricular e apontar escolhas que se diferenciam das de outras gestões:

Pretende-se o desenvolvimento de estudos priorizando o entendimento do novo paradigma a que nos referimos, entendido como **Pensamento Sistêmico**, deve proporcionar suporte para discussões sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o entendimento do

⁸⁶ Como o documento não possui data de publicação e as reminiscências da memória nem sempre são precisas, suspeitamos que a produção tenha sido elaborada entre 2005 e 2006.

contexto social e contemporâneo
(FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 10, grifo nosso).

Buscando descobrir como os especialistas são representados nos documentos, analisamos o texto introdutório da Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008c). Não encontramos menção explícita aos especialistas em assuntos educacionais, sobretudo em relação à implantação da proposta curricular:

Tem-se a convicção que a tarefa de todos nós - professores (as), gestores (as) e demais profissionais da educação - é da mais profunda complexidade: ressignificar o currículo, promovendo aprendizagens significativas e melhorando os indicadores educacionais, ou seja, qualificar a educação. Sabe-se que as reflexões e orientações não dão conta, mas possibilitam mudanças nas práticas com vistas a assegurar uma educação pública que prima pela qualidade e cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008c, p. 25).

Numa pesquisa, a “ausência” é, por vezes, tão reveladora quanto a “recorrência” do objeto investigado, principalmente em documentos de outras gestões aqui analisados, em que os especialistas em educação aparecem como convidados a participar ativamente da implantação das propostas de trabalho, o que não aparece nos materiais impressos deste período. O convite aos agentes para participar do processo de implantação da proposta curricular levanta uma questão: onde estão os especialistas em assuntos educacionais? Estariam eles incluídos na categoria “gestores” ou “demais profissionais”? As palavras dizem muito do lugar e da importância que atribuímos às pessoas e às coisas. Ou estaríamos diante de uma redefinição destes profissionais, já que, inicialmente, na década de 1980, eles constituíam uma dupla pedagógica (supervisão escolar e orientação educacional) e na seguinte se tornaram uma equipe pedagógica (supervisão escolar, orientação educacional e administrador escolar)? O que seriam na atual gestão? Parece-nos não haver uma definição clara do lugar dos especialistas, ou seria um não lugar? Talvez o lugar dado aos especialistas se aproxime da gestão na perspectiva exposta por Ferreira:

Ensinar e aprender gestão da educação (entendida em sua totalidade na escola, incluindo a supervisão, a orientação e todas as demais funções gestoras) significa compreender o processo histórico de formação de conhecimento. Nesse processo, vão se construindo e desenvolvendo saberes na complexa teia das relações e demandas sociais que historicamente produziram o estado presente (2009, p. 27)

É difícil precisar o lugar reservado aos especialistas também nos processos formativos, que parecem sugerir uma invisibilidade, que repercute no testemunho da coordenação quando trata das dificuldades enfrentadas:

Como eu estou na coordenação desde 2010 que foi um grande desafio, eu percebi que no primeiro momento eu... tanto faz como tanto fez, coordenar a formação de especialistas não existia uma coisa assim. “Não, você tem que investir!” Não existia, mas ao mesmo tempo internamente eu via que tinha um respeito comigo, acho que é pela minha história, trajetória, eu não posso dizer que minha chefia anterior chegou e reclamou, não. Mas também ao mesmo tempo eu nunca tive [o incentivo] Oh! Vamos chamar o consultor, fazer uma coisa bem fundamentada, não! A demanda da formação hoje é igual como na escola... é muita coisa que entra nesse dia da formação e que as vezes é aquilo que é de essencial... Eu não sei... Hoje, o que é essencial na escola? Tudo bem. A questão da alimentação escolar que o MEC tem projeto, a questão da obesidade. Então hoje se preocupa com a qualidade dessa alimentação. Outra questão, curso de primeiros socorros para especialistas e mais curso de formação de autodesenvolvimento pessoal, gestão escolar, então é uma gama. Eu lutei até poder, foi assim: Dois anos aceitando pelo menos o grupo, como não tinha coordenador... depois então começou a ter um coordenador. Antes não tinha ninguém que olhasse por esse grupo. Não era interessante que tivesse uma coordenação. Bom, então na minha chegada como diz aquela palavra

*... Fui pelas beiradas percebendo todas as informações incluindo e também as questões do pro letramento que veio, mas não assim com muito estudo
(Entrevista concedida em 24 mai. 2013. p. 5).*

Este testemunho revela que, nos primeiros anos desta gestão, os especialistas do ensino fundamental não contaram com uma formação específica que primasse pela regularidade e aprofundamento de temas. Ao nos reportar às funções dos especialistas listadas no site da PMF, observamos que a última delas indica: “Realizar **outras** atividades correlatas com a função”. Parece-nos que a ênfase da formação adotou como eixo a referida atribuição (os primeiros socorros, a obesidade, a alimentação). Seria relevante na formação dos especialistas o que pode ser de interesse de todos os profissionais - o bem-estar dos educandos? Enquanto a equipe pedagógica se ocupa destas “tarefas”, as ações de planejar junto aos professores, coordenar processos formativos e acompanhar a prática pedagógica ficam em segundo plano. Parece que as escolhas realizadas na formação sugerem a ausência de um projeto claro de formação que denote a intervenção do conjunto destes profissionais.

Se considerarmos a anunciada fragilidade do processo formativo destinado aos especialistas em assuntos educacionais, a impressão é que nesta gestão o lugar atribuído a esses profissionais não esteja devidamente explicitado. Levando em conta que os novos especialistas ingressaram na RME por concurso, é possível entender o desencanto de algumas práticas e o desencanto de alguns profissionais, pois, no levantamento que realizamos, constatamos que no período 1987 – 2010, o número de desistência dos especialistas que ingressaram na RME foi expressivo: da supervisão escolar, 23,5%; da orientação educacional, 26,5% e da administração escolar, algo da ordem de 18%. Em tempos nos quais a taxa de desemprego⁸⁷ era expressiva e a instabilidade dos profissionais no mercado, uma constante, o descarte de um emprego público, com uma carreira profissional estável, é no mínimo enigmático. É importante registrar que à medida que se negligencia uma formação específica, em especial destinada aos especialistas ingressantes, aumenta o risco de se instalarem práticas pouco efetivas. Parece-nos que a

⁸⁷ Segundo dados do IBGE no período correspondente a 1987 - 2010 os índices de desemprego no Brasil foram os seguintes: 1987 - 5,5%; 1997- 7,8%; 2007- 9,3% e 2010- 6,7%.

postura assumida anteriormente, de que uma vez o quadro das funções definido não haveria mais necessidade de investimentos na formação específica, prevaleceu também nesta gestão.

Pelo quadro das funções disponível no portal da PMF⁸⁸, no link que trata dos cargos e atribuições, uma observação mais detida revela que as funções permanecem praticamente as mesmas de 1997, exceto pela inclusão de uma nova atribuição: “Realizar outras atividades correlatas com a função”. Como já indicamos, este indicativo genérico pode reafirmar uma perda da especificidade da função. Observamos ainda, que embora desde 1998 se tenha discutido a respeito das singularidades da atuação da supervisão na educação infantil, esse dado foi desconsiderado na reedição das funções. Entendemos que a especificidade da função deva ser tema dos processos formativos, mas não foi o que constatamos:

*Nos últimos anos acho que a partir de 2001, 2002 o especialista ficou de lado, o foco foi no professor. Enquanto que nós tínhamos uma Frente Popular, que tinha claro o papel do especialista, ele era o estimulador, o articulador e ele é!... das questões pedagógicas da escola. O que aconteceu nos últimos anos, o especialista ficou de lado, não se priorizou mais uma formação de qualidade, de valorização profissional de dar a eles novamente o seu valor e também, ao mesmo tempo, é de fazer valer o seu trabalho
(Entrevista concedida em 17 mai2013, p. 3).*

Em relação ao mesmo período na educação infantil, a representação sobre a formação realizada com o grupo de supervisores pela integrante que atuava nesta etapa da educação básica segue num sentido oposto ao testemunho anterior:

Hoje a gente observa que o grupo de supervisoras é bastante forte, do meu ponto de vista como eu participo como membro desse grupo, a Secretaria considera bastante a função, a responsabilidade

⁸⁸ <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+salarios&menu=6>

dessa coordenação, não é de hoje, isso foi se constituindo no decorrer desses anos (Entrevista concedida em 12 ago. 2013, p. 2).

As indicações da entrevistada fazem alusão ao processo de formação da supervisão escolar na educação infantil iniciado em 1998, que prosseguiu nos anos subseqüentes. A gestão iniciada em 2005 experimentou algumas possibilidades de formação, a partir de uma base que valorizava os relatos de experiência, o que possibilitou mapear as práticas de supervisão existentes. De posse dessas informações, que expunham as dificuldades e os dilemas enfrentados pela supervisão na educação infantil, o departamento responsável por esta etapa de ensino, em parceria com alguns supervisores, elaborou em 2007 o “Projeto fazer, ver e dizer: dando visibilidade ao fazer da supervisão na Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2008)⁸⁹. A proposta de formação assumia o seguinte formato:

O projeto constitui-se de três modalidades de formação – conferências com pesquisadores, encontros regionais e seminários com o grande grupo. Nos encontros em grande grupo aconteciam as conferências abordando temáticas específicas, seguido de encontros de pesquisa e estudos em pequenos grupos em cinco regionais, coordenados por cinco coordenadoras/supervisoras, os quais culminavam com os seminários em que eram socializadas as pesquisas e estudos realizados nas regionais e sistematizados os indicativos (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 102).

Este projeto foi reestruturado nos anos seguintes. A modalidade de formação continuada inspirava-se em algumas pesquisas realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, em especial no Centro de Educação, com destaque para a produção do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Pequena Infância (Nupein) e para o Núcleo de Vida e Cuidado (Nuvic). Exploraram também os estudos dos próprios supervisores (BODNAR, 2006; PAZ, 2006; VASCONCELOS, 2010), oriundos das pesquisas de mestrado, os quais, diante dos seus pares,

⁸⁹ Título atribuído ao projeto de formação elaborado a partir das discussões e indicações do grupo de supervisores da educação infantil.

protagonizavam o lugar de formadores; depois, *in loco*, os pequenos grupos encontravam-se nas unidades educativas e confrontavam as temáticas discutidas com a realidade encontrada. Esta organização parece pautar-se no entendimento de que era necessário:

- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquirem crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração (HERNÁNDEZ, 1998, p. 11).

Tendo em vista estas considerações, destacamos que os processos de socialização profissional que articulam as práticas com discussões ocorridas em diferentes fóruns de discussão (universidade/RME, supervisores/formadores, supervisores/unidades educativas, supervisores/supervisores), potencializam os processos de profissionalização.

Com os dados dessa formação, organizaram o texto “Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2010). Nele foram contemplados quatro eixos de atuação da supervisão escolar na educação infantil: a consolidação do projeto político pedagógico na educação infantil; a reunião pedagógica como espaço privilegiado das discussões coletivas; o planejamento do trabalho da supervisão e o assessoramento ao planejamento do professor. A intenção foi subsidiar o trabalho da supervisão na educação infantil, pois, com exceção do quadro das funções, apresentado no capítulo anterior e da publicação “Síntese de qualificação na Educação Infantil” (2000), no qual localizamos o texto de Luciana Ostetto que fazia alusão direta à função da supervisão escolar no planejamento da educação infantil, não encontramos publicações da RME (1998-2010) dos dez anos de nosso recorte que fizessem referência explícita ao trabalho da supervisão nesta etapa de ensino.

Mesmo com os conflitos e disputas provocados pela inserção da supervisão escolar na educação

infantil, o fato é que durante a década de 2000 esses profissionais se fortaleceram. Observamos empenho do departamento de educação infantil em subsidiar a atuação do supervisor. Isto, conseqüentemente, colaborou para uma maior organicidade do funcionamento de suas unidades. Assim também opina Waltrick: Ainda que problemas persistam até hoje, resultado da opção pelos supervisores escolares na educação infantil, é necessário reconhecer o movimento que esses profissionais que ingressaram na educação infantil da rede vêm fazendo na tentativa de construir sua legitimidade no âmbito da educação infantil, em especial através de um vigoroso investimento em sua formação, organizada pelo próprio DEI, mas também de maneira independente, buscando, nesse caso, a parceria com as universidades com vistas à apropriação de um conhecimento específico sobre a educação infantil. Tentam, assim, ressignificar a função e, sobretudo, buscam aceitação e reconhecimento nesse lugar que paradoxalmente lhes foi atribuído por mérito, via concurso público, mas que ainda não lhes é atribuído de fato, por boa parte dos professores (WALTRICK, 2008, p.152).

Estas considerações falam de iniciativas tomadas, entretanto, nem todas as questões foram solucionadas, pois, cotidianamente, novas demandas foram se colocando, dentre elas a necessidade de propor uma formação continuada sobre conteúdos de interesse de um grupo efetivo de supervisores, que já possui uma trajetória, e de novos, que a cada concurso são incorporados ao grupo, que assim vai se ampliando e renovando.

Num movimento distinto do encontrado na educação infantil, que segue no sentido de definir com clareza o lugar da supervisão, observamos a experiência do ensino fundamental, que não teve o cuidado de acompanhar com formação continuada a ampliação do número de profissionais da equipe pedagógica. Pelo contrário, parece ter aumentado a fragmentação com comprometimento da visão da totalidade do processo:

O que eu acho que atrapalha é esse número de profissionais (risos). Porque essa função não é... quando uma equipe pedagógica começa a ser 5 ou 6, é... começa a ter mais distanciamento, parece-me que a gente dividiu mais. Então, assim: “eu coordeno só os anos iniciais, eu só quero saber desse mundinho.” Então, eu não sei mais nada da escola toda, como um todo. Eu sei só daqueles anos iniciais, sei só da alfabetização. Antigamente a gente sabia, contribuía com o diretor, com o trabalho pedagógico como um todo e sabíamos [...].Hoje é assim, eu me fecho nos anos finais. Eu só sei dos anos finais, eu não sei mais nada de alfabetização. Então me parece que com esse número maior de orientadores e supervisores na escola, parece-me que nós dividimos assim: quem é que cuida dos anos iniciais e quem cuida dos anos finais, mas não há uma articulação.

(Entrevista concedida em 7 jun. 2013. p. 8).

A desarticulação do trabalho pedagógico mencionada pela entrevistada parece ter suas bases na “divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais” (FERREIRA, 2007, p. 65), perspectiva que fundamentou os processos de formação inicial. Observamos que o isolamento dos profissionais pode estar vinculado à ausência de uma formação ampliada, que os ajude a compreender um projeto coletivo de escola e de sociedade, para o qual é imprescindível o trabalho articulado entre os pares.

Quanto à formação específica dos especialistas em assuntos educacionais, no ano de 2009 o ensino fundamental ofertou 16 horas, ao passo que a educação infantil, 97 horas foram ofertadas para supervisão escolar. A discrepância da carga horária destinada à formação continuada dos supervisores escolares da educação infantil e dos especialistas em assuntos educacionais do ensino fundamental dá a medida da importância atribuída, pelos que estavam à frente das chefias de cada uma das respectivas áreas de trabalho. É possível que essas diferenças se possam atribuir à ausência de um projeto de formação comum da SME.

Os distintos encaminhamentos numa mesma gestão dão a dimensão da disputa. O conceito de campo, como o que possui suas

próprias regras, princípios e hierarquias definidas a partir de conflitos e tensões concernentes à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre agentes sociais que são seus membros (BOURDIEU; CHARTIER, 2012) nos auxilia a compreender a dinâmica instaurada nos bastidores do poder.

Quanto ao especialista, como “explicitador das contradições”, representação que construiu ao longo da sua trajetória na rede, ela se manifesta sempre que as discussões no coletivo são deixadas em segundo plano e assumem um encaminhamento de caráter vertical e burocrático. Exemplo disso foi a postura de indiferença do grupo como *tática*⁹⁰, no que concerne à produção de um catálogo denominado como “Agenda do Especialista”, elaborado em gabinete e publicado pela secretaria nos primeiros anos da gestão, com a intenção de definir as ações a serem realizadas por estes profissionais. Numa perspectiva reguladora, definia as funções a serem exercidas diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente, em cada um dos semestres e anualmente, mostrando uma clara cisão entre quem planeja e quem executa.

A gestão imaginou que, tal como numa empresa privada, bastava determinar que os “serviços fossem prestados” para que tal recomendação fosse acatada. Isto é revelador de uma perspectiva de gestão e uma representação sobre os especialistas: a de técnicos do sistema. Observamos uma discrepância entre a representação da gestão e a representação do grupo dos especialistas sobre o seu fazer.

Prosseguimos a reflexão destacando o entendimento de estratégia. De acordo com de Certeau (2009, p. 96), estratégias são “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” Assim entendida, as medidas tomadas pela gestão não tiveram o efeito esperado; antes, foram rejeitadas pelos profissionais da RME, que se negavam a acatar encaminhamentos impositivos que

⁹⁰ O termo *tática* inspira-se em De Certeau, (2009, p. 96) para o qual “as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc.” A *tática* se manifesta onde o poder é frágil; ela demanda tempo; é regida pela ocasião, pela astúcia. É ação adotada pelos mais frágeis, que não estão no poder.

negligenciavam processos de discussão. O fato é que, após receber críticas severas, o catálogo foi simplesmente ignorado pelos especialistas. A forma imperativa como foi apresentado o material, distribuído em reunião de diretores, assim como a perspectiva generalizante que ignorava as especificidades dos diferentes especialistas e mesmo o processo formativo oferecido para estes profissionais pela própria gestão contribuiu para que a iniciativa da agenda se transformasse em letra morta.

Em certa medida, este episódio reafirmou uma relação pouco amistosa entre a gestão e grupo de especialistas. Ao ignorar a construção coletiva das definições das funções, que data de 1996, e supor que simplesmente bastaria informar ao grupo para que acatasse as indicações da “Agenda do Especialista”, as chefias desconsideraram a política de “otimização da gestão democrática e compartilhada no processo educacional, valorizando a comunidade escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 3).

Se tais procedimentos explicam as tensões registradas junto ao grupo de especialistas, não constituíram, entretanto, impeditivo para que a RME continuasse investindo neste grupo profissional.

5.1 A EXPANSÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Neste item analisaremos as informações referentes ao período 2005-2010, recorte temporal desta pesquisa. Os relatórios disponíveis no portal da PMF informam, a respeito do ano de 2005, um número de crianças matriculadas na educação infantil de 7.752; em 2010, de 10.439. O acréscimo é de 2.687 novas matrículas nesta etapa da educação básica. No ensino fundamental, no mesmo período, a taxa de matrícula de alunos foi de 15.237; em 2010, esse número correspondeu a 15.880, um aumento de 643 novas matrículas⁹¹. A expansão da matrícula na educação infantil, portanto, foi mais expressiva do que no ensino fundamental.

⁹¹Dados coletados no relatório Indicadores Educacionais da SME - Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_05_2011_16.03.09.bbed699737aff72d9308085f2edd2045.pdf

Paralelamente, realizamos um levantamento⁹² do número de especialistas efetivos no período de 1987-2010, que ainda atuavam na RME e chegamos aos números expostos no quadro 19.

Quadro 19 - Número de especialistas em assuntos educacionais no período correspondente a 1987-2010.

Supervisores escolares	Orientadores educacionais	Administradores escolares
100	44	25

Fonte: Sistema de Recursos Humanos - Relatório de funcionários – 9 ago. 2013.

A primeira constatação foi a da disparidade entre o número de supervisores e os demais especialistas em assuntos educacionais. De um total de 169, 59% eram supervisores escolares, 26% orientadores educacionais e 15% administradores escolares. Esta constatação reafirmou a questão apresentada no primeiro capítulo, qual seja: O que explica a existência do maior número de supervisores escolares?

Num levantamento sobre o número de editais de concurso público destinado à supervisão escolar no período de 1987-2010, verificamos que, a partir da inserção do supervisor na educação infantil em 1998, houve um aumento substancial do número destes profissionais. Durante a gestão 1998-2004, localizamos três editais de concurso público destinados à supervisão, pelos quais se efetivaram 47,5% dos supervisores que atuavam na RME até 2010. Na gestão seguinte, no período correspondente a 2005-2010, foram quatro os editais, dos quais resultou a contratação de 25% dos supervisores efetivos no período investigado.

Considerando que, dos especialistas, apenas o supervisor escolar atua na educação infantil e que nesta primeira etapa da educação básica, na última gestão investigada, houve um aumento substancial de 45% das vagas⁹³ destinadas às crianças de zero a cinco anos, inferimos que o aumento é atribuído à ampliação das unidades de educação infantil.

⁹² Fonte: Secretaria Municipal de Administração e Previdência/ Sistema de Recursos Humanos/ Relatório de Funcionários - 09/09/2013.

⁹³ Fonte: FLORIANOPOLIS. *Relatório Gestão 2005-2012*. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2012.

5.2 CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS PARA OS CARGOS DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Consideramos pertinente observar os critérios de distribuição das vagas destes cargos nas duas primeiras etapas da educação básica. Conforme a Portaria nº 067/06, de 5 de outubro de 2006⁹⁴, consta, no Art. 1º, a seguinte distribuição:

Quadro 20 - Critério de contratação dos especialistas em assuntos educacionais

Grupo Ocupacional	Cargo/ Etapa da Educação Básica	Critério	Carga Horária
Especialistas em Assuntos Educacionais	Supervisor Escolar Educação Infantil	A partir de 100 crianças	40 horas
	Supervisor Escolar Ensino Fundamental	A partir de 300 alunos A partir de 700 alunos	40 horas 80 horas
	Orientador Educacional Ensino Fundamental	A partir de 200 alunos A partir de 500 alunos A partir de 900 alunos A partir de 1.400 alunos	40 horas 80 horas 120 horas 160 horas
	Administrador Escolar Ensino Fundamental	A partir de 300 alunos	40 horas

Fonte: Sistema de Recursos Humanos - Relatório de funcionários – 9 ago. 2013.

As observações centram-se na supervisão escolar. Os critérios de distribuição indicam que no ensino fundamental, a partir de 300 alunos, a unidade educativa⁹⁵ dispõe de uma vaga de 40 horas destinada aos

⁹⁴ Mantemos a portaria de nº 067/06, por regulamentar a gestão que investigamos neste item, mas destacamos que ela foi revogada pela portaria nº 023/13; entretanto, o critério de distribuição de vagas para os especialistas mantém-se o mesmo.

⁹⁵ A RME é constituída, no ensino fundamental, por escolas municipais de educação básica e escolas desdobradas; jáa educação infantil, por creches e

supervisores escolares. Quando atinge o número de 700 alunos, contratam-se dois supervisores de 40 horas. Na educação infantil, para cada 100 crianças se contrata 1 supervisor. Tendo em vista que nesta etapa da educação em 2010, a maior unidade educativa atendia a aproximadamente 480⁹⁶ crianças, pode-se supor que seria improvável a presença de mais um supervisor escolar nas creches e NEIs da RME. Cabe lembrar que o ensino fundamental possui secretário e uma “equipe pedagógica”, composta, além do supervisor, também de orientadores e administradores escolares, condição diferente da educação infantil, na qual há apenas um único especialista atuando, o supervisor escolar. Esta condição por vezes provoca dificuldades para a prática pedagógica deste profissional:

A prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias para sua realização (VEIGA, 1989, p. 16).

Neste sentido, o supervisor busca as condições necessárias à organização da prática pedagógica, articulando-a com os professores, a direção e o professor auxiliar, cuja função primeira é substituir/cobrir a ausência do professor regente. Pelos dados, o número de profissionais na educação infantil é bastante reduzido em relação ao ensino fundamental, insuficiente, portanto, para organizar o trabalho pedagógico.

Pelo critério de distribuição dos especialistas, estes não parecem ser distribuídos na mesma proporção entre as duas etapas da educação básica. Não podemos desconsiderar também que a organização dos tempos, dos espaços e das proposições pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental conservam singularidades que atravessam a composição do quadro de profissionais que atuam nestas duas áreas.

núcleos de educação infantil (NEI). Eventualmente, utilizaremos o termo unidade educativa, nomenclatura utilizada nos documentos da RME (Lei nº 7.508/2007- Art. 6) para designar escolas, creches e NEIs, de modo geral.

⁹⁶ Destacamos o NEI Ingleses, maior unidade educativa em número de crianças, localizada no norte da ilha, no bairro Ingleses.

Vale ainda lembrar que na última década aumentaram os mecanismos de controle e regulação, alavancados pela mídia eletrônica e por todas as demandas oriundas dos projetos da RME e do MEC, em particular, o que intensificou o controle e ampliou os processos de burocratização das unidades educativas, que precisam reorganizar os encaminhamentos administrativos e pedagógicos com seu restrito quadro de profissionais. Isto, conseqüentemente, tem implicações para a prática pedagógica da supervisão, em especial na educação infantil.

A relação simétrica sugerida pela Portaria nº 063/06, no que concerne à relação número de especialistas/número de educandos, por conta dos desvios, é só aparente. Em 2010, o quadro de especialistas contava com 44 orientadores educacionais, 25 administradores escolares e 100 supervisores. No mesmo período, a RME contava com 36 escolas de ensino fundamental e 78 creches e NEIs, perfazendo um total de 114 unidades educativas. Considerando os critérios de distribuição de especialistas por unidade, estabelecidos no quadro anterior, e o fato de muitas escolas básicas de ensino fundamental atenderem a mais de 1.000 alunos, a equação número de especialistas/número de escolas não é devidamente solucionada, o que significa dizer que a RME trabalha com um déficit de especialistas em assuntos educacionais.

5.3 MOTIVAÇÕES DO AFASTAMENTO DO CARGO DE ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Das situações características da configuração do quadro de especialistas, uma em especial se destaca: a interrupção do exercício da função por diferentes motivos, embora não seja uma condição exclusiva dos profissionais da educação. Os dados referentes ao número de profissionais efetivos lotados nas instituições educativas mostram que nem sempre a efetivação no cargo significa efetivo exercício na função, pois há situações contingentes que afastam os profissionais do campo da atuação específico, para a qual inicialmente haviam prestado concurso. Foi possível perceber que um quadro de “ausências temporárias” camuflava os números, demonstrando o quão oscilante era o quadro de especialistas em assuntos educacionais em exercício. Este dado fugia do padrão inicialmente esperado, ou seja, a cada vaga disponível nas escolas corresponderia um especialista em exercício. Para compreender a diversidade dos motivos das “ausências” apresentamos o quadro 21.

Quadro 21 - Situações que promovem o afastamento temporário dos especialistas em assuntos educacionais das funções⁹⁷

Situação	código	Nº de especialistas
Direção de Instituição Educativa	Sem código	17
Afastamento para aperfeiçoamento profissional com ônus ⁹⁸	55	6
Licença prêmio ⁹⁹	54	8
Licença para tratar de interesses particulares	22	3
A disposição com ônus	51	2
A disposição sem ônus para secretaria de origem	49	4
Licença para amamentação	15	2
Readaptação da função	37	3
Redução da carga horária- perícia	62	2
Licença para tratamento de saúde	58	6
Total		53

Fontes: DAE- 16 ago. 2013 e Sistema de Recursos Humanos- Relatório de funcionários - 9 ago. 2013.

A maioria dessas “ausências” aponta para um refinamento dos processos de profissionalização na RME. Eles compõem a carreira e a trajetória de um grupo profissional. Dentre elas, destacamos: licença para aperfeiçoamento; licença-prêmio; amamentação, e tantas outras. Elas também revelam/escondem, por outro lado, a fragilidade deste grupo profissional, por sua condição humana, expressa sobretudo nas licenças de saúde. Vale lembrar também que esta condição não é exclusividade do grupo de especialistas, conforme indica estudo¹⁰⁰ realizado na RME.

⁹⁷ Destacamos as situações que promoveram o afastamento temporário dos especialistas da função. Lembramos que tal informação é datada, de forma que os números se alteram com frequência, conforme a demanda de liberação ou interrupção das licenças.

⁹⁸ Destinada aos profissionais efetivos para realização de estudos de pós-graduação.

⁹⁹ A cada quinquênio, o profissional da educação dispõe de três meses de afastamento.

¹⁰⁰ Sobre a questão, cf.: SOLDATELLI, Rosângela. *O Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo*. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Dentre as situações enfocadas, ressaltamos o afastamento da função para ocupação do cargo de diretor das unidades educativas: identificamos 17 especialistas nesta condição, (supervisores escolares, 47%; administradores, 17,5%; orientadores, 35,5%)¹⁰¹. Salientamos que um diretor eleito fica cerca de três anos afastado, com a possibilidade de uma reeleição de mais três anos, ou seja, ele pode ficar até seis anos sem exercer a função, ou até mais, caso seja indicado para o exercício dessa atividade em outra unidade educativa, ou no próprio órgão central. Quando uma das entrevistadas repensava a questão da contratação do ACT para os especialistas em assuntos educacionais, tinha como referência estas “ausências”, que, na prática, não se tornavam tão temporárias.

O afastamento dos especialistas das funções demonstra uma contradição se pensarmos no projeto educacional da SME, no qual identificamos os especialistas, de modo geral, e o supervisor, de modo particular, como profissionais importantes no processo de efetivação das políticas públicas nas escolas, que, em última instância qualificam o ensino e assim colaboram para a consolidação de uma rede mais orgânica. Fica uma questão: o especialista contribuiria mais exercendo a função para qual foi contratado, ou como diretor? Sua escolha para tal cargo sugere que o grupo o reconhece capaz de exercer a gestão, o que poderia revelar uma competência específica, manifesta por uma visão mais ampla do processo educacional, eventualmente devido à natureza de sua formação inicial.

O contexto provoca uma indagação: Qual o entendimento que os gestores da SME têm acerca da função dos especialistas em assuntos educacionais? Eles são importantes ou dispensáveis? Esta tensão atravessa o material analisado.

Se se reconhecem os especialistas em educação com suas funções específicas no exercício de sua prática, quando passam a exercer outra função deve-se abrir, logicamente, uma lacuna na efetivação deste fazer, pois este profissional deixa de exercer sua atividade, o que contribui para o enfraquecimento da importância do papel do especialista dentro da escola e conseqüentemente, o esvaziamento da função, raramente eles exercem de forma simultânea, às vezes precariamente, as duas funções, como, por exemplo a supervisão e direção. Que projeto educacional se reserva aos especialistas na SME? Ao que tudo indicam

¹⁰¹ Dados levantados junto ao Departamento de Administração Escolar em 16 ago. 2013.

ele não parece estar claro nem para a SME, nem para as escolas, nem para parte dos próprios especialistas.

A gente às vezes tem que fazer escolhas, às vezes você tem que ter prioridades e isso acho que falta pra nossa função, às vezes a gente quer fazer tudo na escola e esquece o essencial que é o nosso trabalho. Talvez esse tudo é mais fácil, é mais cômodo do que sentar com o professor, estudar com o professor é isso, entendeu? Então, eu... eu ontem eu disse pra elas, gente eu voltei para dois anos para escola e vi! Temos muito trabalho para fazer, agora, tem horas que eu tenho que fazer escolhas e decisões, preciso fazer o que que é essencial para o meu trabalho, para depois não dizerem que eu não estou exercendo a minha função. E isso eu mostrei pra eles. Olha... eu não faço isso, não faço isso... Tinha que dizer para o diretor, não vou fazer isso. Por quê? Por que, que você não vai fazer? Porque eu vou sentar com o professor. Essa era a minha prioridade como supervisora; entrar na sala, sentar com as professoras, analisar o que elas estão fazendo e ver como que os alunos estão aprendendo. Entendeu? Acho que é isso que está faltando um pouco para nossa função é saber também, não querer abarcar o mundo, que nós não vamos mudar a escola como um todo, mas precisamos saber fazer escolhas e ações
(Entrevista concedida em 7 jun. 2013, p. 27).

O testemunho revela a necessidade de demarcar a função da supervisão, pois “ser ‘especialista’ é dedicar-se às questões específicas do seu trabalho- conhecimento, formação e prática- enquanto partes de um todo, de um *projeto comum*” (RANGEL, 2010, p. 95). Demarcar claramente o campo de atuação, para si e para os outros, se constitui numa ação importante para qualificar a natureza das relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na unidade educativa. Não se pode perder de vista a contribuição desta ação para o projeto coletivo da escola, isto significa compreender a prática pedagógica, enquanto uma prática social.

5.4 AUSÊNCIA DE SUBSTITUIÇÃO DE ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Uma condição *sui generis*, identificada no estudo, refere-se à inexistência de admissão em caráter temporário (ACT) para os especialistas em assuntos educacionais, diferentemente dos demais docentes. Ainda que este dado não seja exclusivo do período de 2005-2010, nesta gestão, com a expansão da rede física da educação infantil¹⁰², que construiu grandes equipamentos para atender a um número maior de criança, a questão do ACT parece mais visível. A inexistência da possibilidade de substituição do supervisor em casos de ausência da função por um tempo alongado¹⁰³, possivelmente traz prejuízo para a organização pedagógica da unidade educativa.

A análise dos documentos das diferentes gestões permitiu constatar que o índice de profissionais substitutos sempre foi uma preocupação. No relatório de 1988, consta que a RME contava com um total de 966 profissionais, dos quais 356 eram substitutos. Já em 2011, o quadro era de 4.299 profissionais, dos quais 1.303 eram substitutos¹⁰⁴. A consulta às fontes investigadas revela que as motivações da substituição para os cargos de especialistas em assuntos educacionais na RME se vincula à história da constituição destes serviços, conforme o seguinte depoimento:

Enquanto entidades de classe, erámos contrários a substituição [...] Porque a gente forçava o poder público a ter concurso público. Era uma forma de garantir o concurso público. [...]A gente brigava, porque a gente sabia que ser substituto por três meses como orientador não se fazia nada, ser supervisor de três meses também não se fazia. Por isso que a gente sempre brigou, mas hoje, quando fica alguém, por exemplo [...] no órgão central no trabalho de formação a escola está sem

¹⁰² Ver Oestreich, 2011.

¹⁰³ Exemplo de situações em que o profissional pode ficar afastado do cargo por até dois anos ou mais: direção de instituição educativa; afastamento para aperfeiçoamento profissional com ônus; readaptação da função; à disposição, sem ônus para secretaria de origem, entre outros.

¹⁰⁴ Informação disponível no endereço:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2012_17.06.08.1074e01a3d281ea4a8f660e3a3d772ed.pdf

*orientador educacional. [...]E hoje, eu avalio que era necessário a substituição, sabe? Porque no Brasil inteiro nós estamos acabando. Então, acho que nesse momento garantir só o concurso público não dá
(Entrevista concedida em 7 jun. 2013).*

A defesa da não existência de substituição para os especialistas em assuntos educacionais reflete um posicionamento político, o que configura uma tática da entidade de classe para coibir a precarização do trabalho no setor público. Vale lembrar o destaque de Nóvoa (2003), ao afirmar que esta instituição tem a função de regular as relações no campo da profissionalização. Outro aspecto diz respeito ao caráter pedagógico, pois se sabe que um trabalho efetivo de especialistas demanda planejamento, constância, o que requer tempo, situação não condizente com uma substituição de curta duração. Recorremos ao Estatuto do Magistério Público de Florianópolis, Lei nº 2.517/86, para compreender a questão da substituição e identificamos, no Capítulo III, a seguinte redação: “Art. 71 - A vaga decorrente de afastamento temporário de professor titular deverá ser preenchida por professor substituto”. O artigo é omissivo no que se refere à contratação de substituição para especialistas em assuntos educacionais.

O testemunho enfatiza, ainda, a necessidade de se refletir sobre a questão da substituição dos especialistas frente às atuais demandas. Esta é mais uma tensão que atravessa o campo. No entanto, se efetivamente as gestões reconhecem a importância do trabalho dos especialistas na unidade educativa, por que muitas delas permanecem sem eles? Como as unidades educativas se têm organizado? O que esta situação revela ou esconde?

5.5 TÁTICAS DA ESCOLA: QUEM SUBSTITUI OS ESPECIALISTAS?

Partimos do princípio de que a tática se manifesta onde o poder é frágil. Ela surge quando a ocasião se apresenta e é marcada pela astúcia dos agentes envolvidos na situação (CERTEAU, 2009). Podemos nos indagar como as escolas, creches e NEIs da RME se têm organizado para gerenciar a ausência dos especialistas. Durante as entrevistas, esta situação foi indicada. Algumas unidades educativas têm usado como tática o professor readaptado, sendo ele um profissional que, por limitações de saúde (físicas ou psicológicas), está temporariamente

afastado da sala de aula. Este profissional é convidado a contribuir com a organização das questões pedagógicas (planejamento, formação continuada, grupo de estudo, reunião pedagógica entre outras). Outra tática adotada diz respeito a projetos que a instituição organiza (sala informatizada, projetos de leitura, projetos de alfabetização, entre outros). Nestas situações, um professor tem a carga horária alocada (no todo ou em parte) para assumir a coordenação do referido projeto com os alunos e realizar uma assessoria/parceria com os demais profissionais envolvidos.

Cabe o registro de que o cargo comumente designado como “coordenador” não está previsto no estatuto do magistério público de Florianópolis (Lei nº 2517/86). Também vale citar: “No âmbito do magistério, constata-se que o professor é especialista sem deixar de ser educador. É especialista no seu segmento escolar e na sua disciplina” (RANGEL, 2010, p. 74). Esta prerrogativa, porém, não parece suficiente para que o professor substitua a função ocupada pelos especialistas em assuntos educacionais no interior das unidades educativas:

Lá vem o coordenador pedagógico o que que ele vai dizer ... Ah “mas eu não estou preparado para ser coordenador pedagógico” que já aconteceu ano passado. Fui em uma unidade onde tem um professor fora de sala coordenando a Educação, eu fui chamada pela escola, porque tem uma professora que começou a dar problemas. A coordenadora disse: eu não vou acompanhar planejamento dos meus colegas. E chamaram quem? Uma supervisora, que esta na secretaria para mediar a situação... Isso é problema (Entrevista concedida em 17 mai. 2013, p. 8).

O testemunho apresentado demonstra uma tática adotada pela escola para minimizar as dificuldades, mas também revela o limite da alternativa adotada. A própria rede, de modo pontual na educação infantil, teve uma experiência piloto de coordenação pedagógica (WALTRICK, 2008), posteriormente extinta e substituída pela dos supervisores escolares. Os dados oriundos do estudo bibliográfico realizado junto à base de dados da Capes permitiu verificar algumas experiências em diferentes redes do País com o serviço de coordenação pedagógica. Observamos o reordenamento das modalidades profissionais, cuja tarefa é assessorar o trabalho dos professores e, de modo geral, a organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse

quadro de mudanças, surge o trabalho de coordenação pedagógica, nomenclatura que começa a ser empregada com mais frequência a partir de 2000, com funções bastante próximas às desenvolvidas pelos supervisores escolares. Identificamos 16 pesquisas que abordam a coordenação pedagógica, correspondendo a 14,5% dos trabalhos analisados.

Localizamos uma tese (ALVES, 2007), sobre a coordenação pedagógica. O autor se propõe investigar “a coordenação pedagógica na educação infantil, tentando compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em Centros Municipais de educação infantil (CMEIS) de Goiânia”. Um estudo dissertativo, este de Cabral (2010), também trata desta questão na educação infantil.

As pesquisas de Hidalgo (1999), Ruchert (2005) e Konrath (2008) apresentam reflexões referentes ao fazer profissional do coordenador pedagógico e sua função. No mesmo sentido, segue o estudo de Ramos (2003), que discute o “aprofundamento que a função coordenadora traz em seu detalhamento, as concepções e a visão sobre os múltiplos espaços ocupados pela coordenação pedagógica compreendida como espaços de fazer, de saber e de aprender”.

O processo de implantação das propostas de coordenação pedagógica é analisado por Borges (1999), Guimarães (1988), Moura (2009), Fernandes (1994), Roman (2001), Vian (2002) e Barreira (2006). A última pesquisadora dedica-se à investigação do “processo de transformação da função do pedagogo-supervisor nos últimos anos, na rede pública e privada de ensino, analisando e comparando a sua atuação com a do coordenador pedagógico, seu suposto sucessor nas escolas municipais de Belo Horizonte”.

Fernandes (1994), por sua vez, trata da coordenação pedagógica, pautando-se na “Proposta do Ciclo Básico instituído pelo Decreto 2.1833, de 28/12/83”. Seguindo as questões referentes à normatização, o estudo de Dabul (2008) examina a regulamentação do cargo de coordenador pedagógico:

Ao longo de todo o trabalho, procurou situar o coordenador pedagógico num espaço de tempo que abrange desde a criação de sua função, em 1983, como auxiliar pedagógico, até a regulamentação do seu cargo, pela Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985, que reestruturou a carreira do magistério, criando o cargo de

coordenador pedagógico e, posteriormente, promovendo a realização do primeiro concurso público em 1988.

Roman realizou estudos segundo os quais os embates com a direção, as dificuldades de exercer a função e a ausência da clareza dos pares de compreender a prática do coordenador o fizeram concluir que o “professor coordenador pedagógico tem muito pouco de professor, de coordenador e menos ainda de pedagógico” (2001, p. 166). Constatou ser esta uma realidade mais forte que uma eventual adoção de princípios para a seleção dos coordenadores, ou até que um projeto da escola, com aprovação/reconhecimento dos pares ou sua para o cargo.

A função de coordenação do trabalho na escola exige um conhecimento só possível pela formação e por diferentes processos de socialização profissional pelos quais tenha passado durante sua trajetória de vida, afora as condições práticas e materiais para o exercício da função. É necessário ter clareza que “*coordenação* é, também, designativo que se atribui a uma das condutas supervisoras. “Coordenar” é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho”(RANGEL, 2010, p. 76, grifo da autora).

Ocupar uma função implica assumir as atribuições que lhe são inerentes. Nas entrevistas que realizamos foi sinalizado que raramente quem assume o lugar de coordenador pedagógico se sente à vontade para discutir planejamento com o professor. O mesmo acontece na relação com os supervisores, embora, neste caso, tal atribuição esteja listada entre as funções, o que, em tese, confere legitimidade ao supervisor.

A tática adotada nas unidades educativas para minimizar a ausência dos especialistas em assuntos educacionais é paliativa. Ela não resolve o problema, em especial em caso de professores readaptados, principalmente se em condição frágil de saúde. Assumir a função de coordenação comporta desgaste de ordem física e emocional, o que faz com que muitos abandonem o exercício da coordenação.

Temos ainda que considerar que a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reformulou os cursos, eliminando as habilitações que formavam os especialistas em assuntos educacionais, substituindo-a pela perspectiva da coordenação e gestão pedagógica. Entretanto, o levantamento dos trabalhos de supervisão escolar num comparativo com os estudos referentes à coordenação pedagógica nos leva a inferir que a substituição de um serviço pelo outro não é sinônimo de solução dos

problemas existentes na prática pedagógica, uma vez que persistem as mesmas dificuldades e os mesmos desafios. Parece-nos que não adianta mudar os agentes se as relações na escola permanecerem autoritárias, hierarquizadas, homogeneizadoras e pouco democráticas.

5.6 OS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E SUAS REPRESENTAÇÕES

Durante as entrevista, procuramos apreender que representação os especialistas em assuntos educacionais tinham de si e que sentido davam ao lugar por eles ocupado. Guiava-nos o entendimento de que as representações também são “determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Numa das entrevistas com uma orientadora educacional, pedimos que avaliasse o processo de implantação dos serviços de especialistas em assuntos educacionais, e sua contribuição para a história da rede. Resposta:

Eu quero começar pelo início. É... quero dizer assim, se foi fundamental ou não o ingresso desse profissional, eu considero que sim. Houve uma necessidade deste profissional, até para que ele no espaço ali... Quando tu me perguntas se ele contribuiu para rede e o que que ele significa... Eu penso que somos, e somos sim. Tanto somos que hoje, quando as unidades ficam sem este profissional, eles ficam reivindicando. Então, esse profissional ele foi e é importante no espaço educacional. Ele tem. Isto eu considero, que a nossa luta não foi em vão, ela foi uma luta que a partir de necessidades postas e que até o dia de hoje há uma necessidade desse profissional (Entrevista concedida em 12 jun. 2013. p. 21).

A orientadora confirma o sentido de que existe um lugar importante reservado para estes profissionais, pois a sua presença é reivindicada pela escola, ainda que admita que isto aconteça em meio a disputas travadas no campo entre os agentes que ocupam diferentes posições. Na relação supervisão e direção, em especial, destaca Rangel:

Supervisão escolar supõe a supervisão da escola nos serviços administrativo, de funcionamento

geral, como também os pedagógicos. Neste sentido, observam-se ações semelhantes às de direção (gestoras), ficando, portanto, pouco identificada a especificidade da função com referência ao ensino (2010, p.76).

Este entendimento de supervisão, possivelmente, poderia ser a postura assumida por alguns diretores mais centralizadores, em especial aqueles poderiam ter dificuldade de compartilhar a gestão. No entanto, não é isto que sugerem as funções definidas para a supervisão escolar na RM; elas são, sobretudo, demarcadas por questões pedagógicas. As funções de ordem administrativa são destinadas a diretores e administradores escolares. Parece-nos que temos instaurado um jogo de força, pois, embora seja comum se questionar o trabalho dos especialistas, que proporcionalmente compõem um grupo de profissionais, menos numeroso que o de professores, sua ausência revela a importância a eles atribuída.

Então, ... mas existia também uma pressão para, muitas escolas tinham especialistas a mais por conta da pressão dos diretores, embora eles falassem mal, eles queriam muito os especialistas na sua escola. Sempre. Então, eu ria, ficava rindo, mas eu ria porque eu achava engraçado porque eles reclamavam: “é porque os especialistas... nã nã nã ... não está na quarta-feira, não está não sei quando e não sei o que... e coisa”. Então tu reconheces que ele é importante. Tanto, que quando o especialista está lá, entre aspas, está tudo bem. Especialista [não está] tem dia que é um caos, uma bagunça, mas ele não é para cuidar da disciplina da sua escola (Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 3).

A percepção da ausência do especialista parece vir marcada por um sentido de dependência, mas também de queixa, pois ele dispunha de hora-atividade para planejar, buscar formação e estudo. A suposta “ausência” deles estava vinculada a esta possibilidade. Como nem a direção, nem os professores de 1ª a 4ª série e de educação infantil dispunham neste período da hora-atividade em tempo, talvez isso motivasse as solicitações constantes da presença dos especialistas.

Outra entrevistada afirmava que “parecia que o professor procurava um salvador. Ele me via, ou via na equipe pedagógica alguém que iria salvar as questões pertinentes ao cotidiano” (Entrevista concedida em 17 mai. 2013, p. 3). Isto parece revelar que o supervisor se torna uma referência importante para os profissionais da escola e a comunidade escolar, diferente do diretor que a cada três anos tem a possibilidade de deixar o cargo. Os especialistas podem (bem como os professores que optam por permanecer na unidade educativa) tornar-se os guardiões da história/memória da comunidade educativa, não no sentido de conservadorismo, mas na perspectiva de apreender o processo vivido pelo coletivo; podem auxiliar os profissionais a fazer o estranhamento frente à realidade escolar e social, assim como também podem assumir uma postura mais conservadora.

Compreende-se, neste sentido, a relação de aproximação que se cria entre especialista e comunidade educativa; isto explica o que eles representam, como também ajuda a entender as disputas com a direção.

Mesmo que o pessoal não gostasse da gente, especialistas, era impossível a rede nos negar. Eles próprios sabiam, os dirigentes, que a gente era uma parte importante, um articulador na escola. Isso aí veio no documento, a gente é o articulador na escola de todas as ações, tudo passava pela gente (Entrevista concedida em 24 mai.2013, p. 7).

As representações tecidas pelos especialistas atravessam as categorias de análise (funções, formação e práticas pedagógicas) e são reveladoras da forma como se constituiu o serviço deles em assuntos educacionais. Observamos que eles perceberam o lugar que lhes atribuíam os professores e diretores e tinham clareza da própria importância.

Os próprios profissionais, como a própria escola, por exemplo, quando eu estava lá na coordenação, tinham as pessoas que reclamavam do especialista como um todo. “Ah! Porque não trabalham, isso e aquilo” [não faziam aquilo que os diretores queriam] [...]. O que nós comentávamos, debatíamos nos grupos, os especialistas sabiam muito bem as suas funções,

porque eles, eles estudaram para isso. Daí está o documento deles... não estavam ali, entres aspas porque alguém favoreceu
(Entrevista concedida em 24 mai. 2013, p. 3).

Nos testemunhos também identificamos a centralidade da supervisão escolar, o que pode indicar uma das motivações de sua escolha dentre os especialistas em assuntos educacionais para atuar, a partir de 1998, na educação infantil. O relato abaixo, de uma das coordenadoras dos especialistas, fornece pistas do por que da prevalência da supervisão escolar, da mesma maneira que mostrou a forma como esses profissionais são representados pela secretaria e pelos diretores.

Sim, em especial o supervisor no cotidiano, porque o que acontece no seu cotidiano ele é mais chamado. Porque tem que discutir avaliação com eles, tem que atender e articular o planejamento, organizações das reuniões pedagógicas, é o supervisor. É muito engraçado porque dentro da própria equipe de trabalho da vivencia pessoal, eu vejo assim que o administrador mais antigo, ele não quer saber dessa questão pedagógica, não. A preocupação dele está, na questão bem administrativa, na de ficha de frequência, ele fica mais junto com o diretor que recebe muitos projetos para encaminhar o dinheiro da escola e quem fica mais preocupado com o aluno, com a aprendizagem e com a avaliação é o supervisor e o orientador. E disso ainda, é muito engraçado o supervisor tem uma cobrança maior, do grupo e da gestão.
(Entrevista concedida em 17 mai. 2014, p. 5).

Os especialistas reafirmam, em suas representações, a importância da função por eles exercida na organização da prática pedagógica, o que, por sua vez, aproxima-se da reflexão de Vásquez quando escreve que a “prática - concebida como uma práxis humana total - tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (VÁSQUEZ, 2007, p. 257).

*

* *

Ao término deste capítulo, destacamos o movimento incessante dos especialistas em assuntos educacionais, que continuam marcando seu espaço de atuação, apesar de sua pouca visibilidade no plano das publicações da gestão (2004-2010). Observamos também, projetos de formação distintos para os especialistas em ensino fundamental e para os supervisores da educação infantil. Os últimos, ao longo da gestão, receberam um investimento importante no processo de formação; neste sentido, expandiram o quadro de profissionais e ampliaram a reflexão sobre as especificidades da atuação na primeira etapa da educação básica. Tentamos esboçar uma interpretação possível da realidade. Continuamos essa tarefa no próximo capítulo, quando abordaremos especificamente o serviço de supervisão escolar na RME.

TERCEIRA PARTE

A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Sistematizamos este capítulo para analisara a consolidação e a expansão do serviço de supervisão escolar na RME. Vale esclarecer que na RME de Florianópolis, o magistério, conforme a Lei nº 2.517/86, é constituído por duas categorias funcionais: docentes e especialistas em assuntos educacionais; no primeiro grupo, encontram-se os professores; no segundo, enquadram-se o orientador educacional, o administrador escolar e o supervisor escolar. Salientamos que a esta pesquisa interessa o supervisor escolar; conseqüentemente, a estruturação do serviço de supervisão escolar. Buscamos então conhecer quem são os supervisores escolares que compõem este grupo profissional. Assim, identificamos algumas de suas características que comporão as categorias de análise:

- a) Formação - inicial e continuada;
- b) função da supervisão escolar;
- c) práticas pedagógicas.

Colhemos as informações deste texto junto a diferentes fontes de consulta, como as produções bibliográficas e o conjunto de informações coletados junto à Secretaria Municipal de Administração e à Diretoria de Administração Escolar da SME. A principal fonte, no entanto, são os dados oriundos dos questionários, ainda que admitamos que eles “não garantem necessariamente a univocidade das respostas pelo simples fato de submeter todos os sujeitos a perguntas formalmente idênticas” (BOURDIEU, 2005, p. 57), mas avaliamos que sejam um instrumento de análise confiável. Ao olhar os questionários, nos indagamos sobre o que nos revelavam, mas, sobretudo, sobre o que omitiam, embora, no escopo deste estudo, nos limitemos à análise de alguns aspectos.

Cabe o registro de que os estudos (FERREIRA, 2007; SAVIANI, 2010) evidenciam a inexistência de uma teoria da supervisão e de um estatuto teórico próprio, o que remete a supervisão escolar à dependência de fundamentação teórica e a conceitos oriundos de outras áreas (sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação, história da educação e didática). Tal dependência, todavia e de modo geral, é comum à pedagogia. Esta condição criou algumas dificuldades, pois não localizamos dados que permitissem quantificar a presença da supervisão escolar nas diferentes redes de ensino do nosso

país, o que dificultou tecer análises comparativas. A título de exemplo, os estudos localizados no portal da Capes se restringem, em sua maioria, a universos pontuais. A ausência deste estatuto próprio e a definição de nossas categorias de análise, já citadas, fizeram com que ancorássemos nossas reflexões sobretudo nos estudos que tratam da docência (NÓVOA 1991, 1995a, 1995b; TARDIF, 2002, 2010; VALLE, 2003, 2005, 2008). Como o foco da atuação do serviço de supervisão escolar incide na formação e na ação docente do professor, parece-nos adequado dialogar com os referidos autores.

Com o propósito de orientar os diálogos estabelecidos e as análises elaboradas, apresentamos algumas questões-guia deste processo:

- 1) Como se estruturou o serviço de supervisão escolar na RME?
- 2) Quando ocorreram os concursos públicos de ingresso?
- 3) Quem são os profissionais que compõem esta categoria profissional? De onde vieram?
- 4) Que processos formativos os supervisores escolheram e quais eram suas motivações?
- 5) Há uma relação entre a implantação do serviço de supervisão escolar e a maior organicidade do funcionamento da RME?
- 6) Qual a relação estabelecida pelos supervisores com as funções RME?
- 7) Que práticas pedagógicas marcam a atuação da supervisão escolar na educação básica?

Vale lembrar que conceitos como socialização profissional, profissionalização, formação docente, campo e tantos outros funcionam como ferramentas para se compreender a complexidade das relações que envolvem a supervisão escolar, abordados ao longo desta terceira parte.

6 AMPLIAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Para a realização desta pesquisa, estabelecemos como recorte temporal os anos de 1987 a 2010. Pelos dados relativos a 2010, do departamento de educação infantil e do departamento de ensino fundamental, identificamos o seguinte contingente de supervisores escolares efetivos na RME:

Quadro 22 - Supervisores escolares na educação básica da RME

Etapas da Educação Básica	Supervisores efetivos	Supervisores em exercício
Educação Infantil	62	53
Ensino Fundamental	37	32
Total	99	85

Fonte: Departamento de educação infantil e ensino fundamental – mar. 2010.

De posse destes dados, nos indagamos sobre o que teria motivado a presença de mais supervisores na educação infantil do que no ensino fundamental. Por que o número de supervisores em exercício foi menor do que o número de supervisores efetivos? Como teria ocorrido a evolução do número de contratação destes profissionais?

A primeira questão, em certa medida, já foi tratada no capítulo IV, pois identificamos que, a partir de 1998 a supervisão escolar foi inserida na educação infantil, o que ampliou de forma substancial a presença destes profissionais na RME, uma vez que o número de NEIs e creches, como vimos, é superior ao número de escolas de ensino fundamental. Tendo em vista as tensões e disputas que envolveram a implantação deste novo serviço, constatamos que sua presença é bastante expressiva na educação básica do município de Florianópolis.

A segunda pergunta nos remete a questões referentes à carreira profissional e ao estatuto do magistério público de Florianópolis (Lei nº 2.517/86). Constatamos que a diferença entre o número de supervisores efetivos e o número de supervisores em exercício se explica pela presença de profissionais, que embora lotados¹⁰⁵ numa unidade educativa no momento do levantamento, se encontravam em outra

¹⁰⁵ O estatuto do magistério público municipal (Lei nº 2.517/86) define, no Art. 63º, que a lotação representa, em seus aspectos qualitativo e quantitativo, a força de trabalho necessária ao desempenho das atividades específicas de uma unidade educacional.

atividade profissional, ou licenciados, tais como: os que exerciam o cargo de direção nas unidades educativas, os coordenavam projetos na SME, os que estavam a disposição na SME ou em outro órgão do poder público.

Na segunda situação temos os profissionais que usufruíam de direitos assegurados pelo estatuto do magistério, que confere a eles o acesso a algumas licenças e afastamentos (licença saúde, afastamento para aperfeiçoamento sem ônus, afastamento para aperfeiçoamento com ônus, licença para acompanhamento de cônjuge, licença-prêmio entre outros¹⁰⁶). O conjunto de situações que promove o distanciamento da função explica a oscilação do número de supervisores escolares no exercício do cargo¹⁰⁷.

Quanto à terceira questão, avaliamos que, para compreender o processo de ampliação dos serviços de supervisão escolar na RME de Florianópolis, seria oportuno buscar dados nos editais dos concursos públicos de ingresso da supervisão, que é o que faremos no próximo item.

6.1 CONCURSO DE INGRESSO PARA SUPERVISÃO ESCOLAR: A AMPLIAÇÃO DOS SERVIÇOS

Com a delimitação do problema da pesquisa no capítulo I aos anos 1997 a 2008, constatamos, dentre os especialistas, que os supervisores escolares ocupavam o maior número de contratação, aproximadamente 55%, ao passo que os orientadores educacionais ocupavam a fração de 29% e os administradores escolares, de 16%. Estes dados nos instigaram a saber como, ao longo dos anos, esse grupo profissional se expandiu.

Neste item, nos deteremos especificamente nas questões referentes à supervisão escolar e em sua vinculação com os editais de concurso, aqui entendidos como um dispositivo fundamental no processo de profissionalização.

Para aprofundar a questão, recorreremos aos estudos de Nóvoa (1991) que, ao analisar a institucionalização da formação docente no século XIX em Portugal, destaca a vinculação entre os Estados modernos e a constituição de um corpo de funcionários públicos responsável pela tarefa de transmissão de conhecimento, o que opera

¹⁰⁶ Ver os artigos 34 e 86 do estatuto do magistério de Florianópolis.

¹⁰⁷ No Art. 7º, o cargo é definido como a soma geral de atribuições a serem exercidas por um funcionário.

uma mutação sociológica sem precedentes no campo educacional. Paulatinamente, o monopólio até então circunscrito ao crivo religioso, ou aos mestres leigos pouco instrumentalizados para o exercício do magistério, passa a dispor de funcionários públicos treinados para essa tarefa.

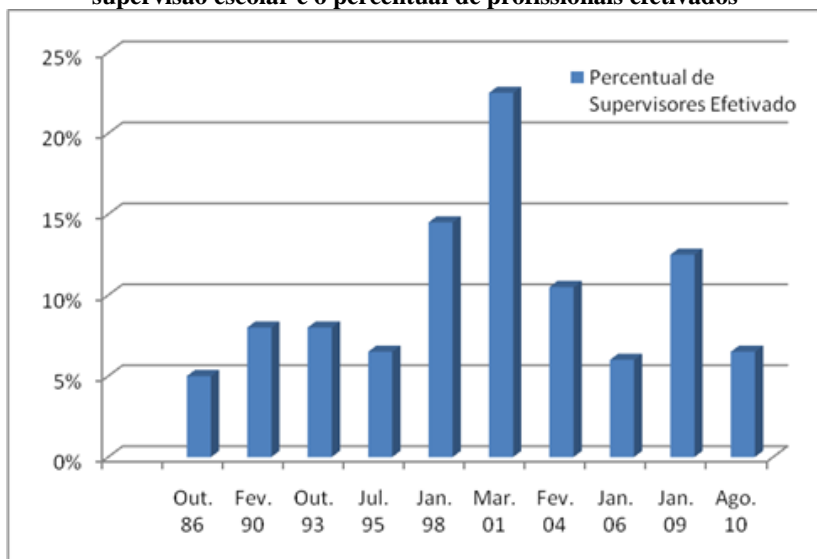
Este quadro de referência contribui substancialmente para também compreendermos como no Brasil se processaram a profissionalização do corpo docente e a constituição de seu estatuto socioprofissional, que consta de: formação como dispositivos de controle e homogeneização das práticas; a regulação do campo através das associações/sindicatos de categoria profissional; inserção no magistério pelo do dispositivo do concurso público.

Para efeito de análise e aprofundamento do processo de profissionalização dos supervisores, destacamos a importância dos concursos como dispositivos de recrutamento, controle e regulação das práticas educativas, aqui definidas na perspectiva de Bourdieu (1998), como um “rito de instituição”, pelo qual os profissionais passam durante o processo de ingresso na vida profissional. O concurso envolve um ritual de preparação (formação); os candidatos precisam atender a critérios de seleção (idade, provas de títulos, prova escrita, entre outros); o resultado, a depender dessa combinação, pode culminar com a aprovação, que delega ao aprovado legitimidade para o exercício do cargo, condição que será confirmada, ou não, no exercício da função.

Diante do exposto, destacamos o interesse dos estudos nos concursos públicos. No caso do município de Florianópolis, identificamos um edital de concurso - (nº 003/1986) -, no final de 1986, que aprovou 555 profissionais, os quais em fevereiro de 1987 (Edital nº003/87) escolheram as 430 vagas disponibilizadas para efetivação na educação básica.

Este primeiro concurso público de ingresso, no qual se efetivaram os supervisores escolares, configura-se como um dado primordial para a compreensão dos processos de constituição e expansão da carreira desse grupo profissional na RME. Assim, procedemos ao mapeamento dos concursos públicos específicos para supervisores escolares realizados na RME.

Gráfico 1 - Editais de Concurso Público para Ingresso ao Cargo de supervisão escolar e o percentual de profissionais efetivados



Fonte: Secretaria Municipal de Administração e Previdência/ Sistema de Recursos Humanos; Relatório de Funcionários – 9 set. 2013.

Ao observar o gráfico, localizamos 10 editais de concursos de ingresso para os supervisores escolares de 1986 até 2010. Identificamos que o intervalo de 3 anos foi o mais recorrente. Com a mesma regularidade, temos o intervalo de 2 e 4 anos. Localizamos, neste levantamento, apenas um edital de concurso, que ocorreu no intervalo de 1 ano (mais precisamente, em 2010). Os intervalos de recorrência entre os editais oscilaram entre 1 e 4 anos. Não dispomos de informações que justifiquem estas variações.

Quanto ao aumento dos índices, de 14,5%, observada em 1998, supomos que se refira à inserção do supervisor escolar nas creches e NEIS na RME. Destacamos que isso ocorreu após o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela LDB 9.394/1996. O edital de 2001, que representa um percentual de 22,5%, o maior índice identificado, precede a efetivação dos supervisores em 2002. Broering (2014) destaca que em 1996 havia 57 unidades de educação infantil na RME; já no ano de 2002, este número aumentou para 64. Estes dados parecem sugerir que o edital de 2001 tinha como

propósito atender à demanda de mais supervisores escolares para atuar nas novas creches e NEIs da educação infantil.

A realização de dez concursos de ingresso de 1986 a 2010 parece ser um forte indício da aposta das diferentes gestões nesse grupo de profissionais, ainda que os números sejam oscilantes, não mantendo uma regularidade na proporção. O fato é que, ao longo dos anos, se tem mantido a contratação destes profissionais.

6.2 O QUE REVELAM OS QUESTIONÁRIOS SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR

Propomo-nos compreender a constituição do grupo de supervisores escolares e dar-lhes visibilidade por meio dos dados recolhidos, que lançam pistas sobre a sua história na RME no período correspondente a 1987-2010.

Cabe registrar que, ao definir nosso objeto - supervisão escolar -, nos defrontamos com algumas dificuldades, dentre elas a de diferenciar o objeto do sujeito, mas esta dúvida inicial foi abrandada com as indicações de Bourdieu (2008d, p. 468), que afirma que “o trabalho científico sobre o objeto é indissociável de um trabalho sobre o sujeito do trabalho”. Deste modo, à medida que conhecemos os supervisores escolares, melhor compreendemos como se organizou a supervisão escolar. Nos próximos itens, portanto, tratamos dos dados originários dos 31 questionários que nos ajudam a caracterizar o grupo de profissionais da supervisão escolar e abordar as categorias formação (inicial e continuada), função e prática pedagógica.

Inicialmente, descrevemos o grupo, contemplando as variáveis: sexo, faixa etária, local de origem e tempo de carreira.

6.2.1 Variável sexo no grupo de supervisores escolares

Considerando os dados oriundos do questionário, destacamos as marcas da feminização do magistério (VALLE, 2002, 2003; CERISARA, 2003; LOURO, 1986), condição igualmente confirmada no levantamento realizado junto à supervisão escolar. Os dados mostram que aproximadamente 93,5% dos profissionais que atuam nesta função são mulheres, ao passo que a presença masculina fica em torno de 6,5%.

De acordo com Cerisara (2002), o processo de socialização das mulheres e homens é orientado, no nosso universo social, por papéis sexuais dicotomizados e hierarquizados. Tal perspectiva sugere que as meninas sejam educadas dentro dos padrões sociais que reforcem as

posições tradicionalmente ocupadas pelas mulheres - caso do magistério -, mantendo assim marcas da feminilidade neste segmento profissional.

A maciça presença feminina constitui-se um elemento importante na constituição do grupo de supervisores escolares, que influi na condução do trabalho e cria, junto às professoras, uma expectativa pautada num imaginário social dicotômico e hierarquizado que atribui ao masculino uma postura de maior racionalidade, objetividade e rigidez, enquanto que do feminino se espera uma postura envolta em maior afetividade, subjetividade e flexibilidade.

6.2.2 Variável faixa etária

Huberman (1995, p. 52) destaca que “a idade não determina condutas psicológicas ou sociais”. Por meio dela, torna-se possível estudar a estabilidade e as modificações humanas, atravessadas pelos modos como nos relacionamos com a história da sociedade em que nos inserimos.

A variante faixa etária entre os supervisores escolares nos permite organizar quatro grupos, com uma periodicidade de dez anos. No primeiro grupo, encontram-se os supervisores escolares, com idade entre 40 e 49, compondo o segmento etário majoritário, com um percentual de 43% dos entrevistados. Este grupo nasceu na década de 1960, quando foi deflagrada a ditadura civil-militar.

Na sequência, temos os profissionais com idade entre 30 e 39 anos, o segundo grupo etário mais representativo, com 28,5%, e também o mais jovem, nascido nos anos de 1970, em pleno regime civil-militar, atravessado pelo silêncio imposto à sociedade.

A faixa etária correspondente à amostragem que se encontra entre 50 e 59 anos é o grupo dos 60 a 69 anos, que compreende um percentual de 14% dos investigados. Nestas duas décadas, localizamos grupos menos numerosos, que nasceram sob os efeitos da segunda grande guerra mundial, num período de abertura democrática.

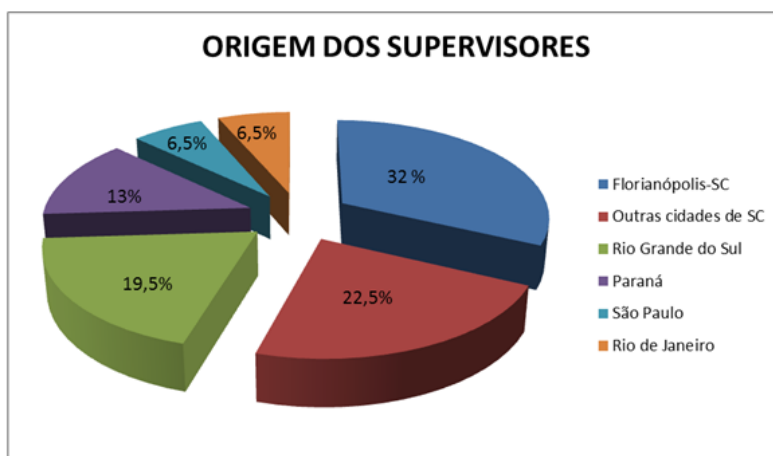
Como não dispomos de dados nacionais referentes aos supervisores, mas, percebendo-os como integrantes do grupo de profissionais da educação que atuam nas duas primeiras etapas da educação básica, realizamos uma aproximação com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad-2006). Por ela é possível comparar algumas informações. A concentração da idade dos supervisores aproxima-se dos índices nacionais dos professores que atuam no ensino médio, em que prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%); 30% deles têm mais de 46 anos. No caso da supervisão,

ocorre uma inversão: o maior índice 43%, se situa na faixa entre 40 e 49 anos, seguido da segunda mais expressiva, o grupo de 30 a 39 anos com 28,5 % (GATTI, 2009).

6.2.3 Origem territorial dos supervisores

A questão dos locais de origem dos supervisores escolares nos leva a ter em conta uma correlação, segundo a qual “não se pode deixar de lado a formação das disposições associadas à posição de origem, das quais se sabe que, em relação aos espaços sociais em cujo interior elas se atualizaram, contribuem para determinar as práticas” (BOURDIEU, 2005, p. 109). Neste sentido, as relações objetivas e subjetivas que mobilizaram 68% dos agentes da pesquisa a buscar no município de Florianópolis um espaço para atuação profissional, decerto implicou um empreendimento importante de capital social, cultural e econômico, que seguramente marcou as práticas sociais e profissionais destes agentes (Gráf. 2).

Gráfico 2 - Estados e cidades de origem dos supervisores escolares



Fonte: Questionários aplicados junto aos supervisores escolares 2010/2011.

O manuseio dos dados revela que um contingente expressivo de supervisores escolares (54,5%) nasceu no estado catarinense; destes, 32% são oriundos da cidade de Florianópolis e 22,5%, de outras cidades do estado. Observamos ainda que 19,5% nasceram no Rio Grande do Sul e 13%, no estado do Paraná. Constatamos, então, que 87% dos

sujeitos da pesquisa são naturais da Região Sul do País. Verificamos, ainda, que 12% dos supervisores são da Região Sudeste, com representações dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ambos os grupos com, 6,5%.

Da noção de capital¹⁰⁸ adotada por Bourdieu (2008d, 2008e, 2004b, 2009, 2013), interessa-nos particularmente a de capital social, em razão do pressuposto de que os indivíduos mobilizam este tipo de capital nas relações que mantêm dentro de um determinado grupo social. O autor anuncia que o capital social pode ser utilizado como recurso de permuta dentro de um grupo dotado de bens, que podem ser comuns ou não. Os espaços sociais, econômicos e geográficos são de grande relevância nos momentos de trocas materiais ou simbólicas. O fato de 68% dos sujeitos da pesquisa se deslocar dos lugares de origem para se instalar profissionalmente na RME indica um esforço importante, que certamente contou com o investimento das famílias e com os recursos dos sujeitos da pesquisa, mobilizando assim diferentes capitais.

6.2.4 Variável tempo de carreira

A experiência adquirida pelos supervisores escolares ao longo dos anos de atuação agrega posturas e práticas que configuram uma forma de ser e estar na profissão. O tempo de carreira parece ser uma variável importante para este estudo. Com base nos dados do

¹⁰⁸ Num esforço de síntese, Valle (2008, p. 104-105) indica que um dos elementos fundadores da sociologia do poder simbólico é o *capital*. [...] existem diferentes espécies de capital e não apenas o *capital econômico* no sentido estrito (riqueza material, dinheiro, bens, valores simbólicos); *capital social* (ligado ao acesso durável de uma rede de relações ou ao fato de pertencer a um grupo estável, no qual o indivíduo pode mobilizar suas estratégias e multiplicar seu capital inicial); *capital cultural* (constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais, esse capital revela as desigualdades de desempenho segundo a classe social de origem); *capital simbólico* (representado pela acumulação do prestígio e das honrarias, esse capital assinala as diferenças e reafirma a distinção de classes sociais); *capital linguístico* (a variedade linguística do grupo dominante se impõe como marca de prestígio, qualificando a maneira de falar e de se expressar dos dominados); *capital escolar* (exemplo da distribuição diferenciada dos diversos capitais, contribui com a legitimação e reprodução da posição no espaço social. A maior ou menor posse desses capitais oferece os meios de conversão em outros capitais, mas também as possibilidades de sua multiplicação e transmissão).

questionário, organizamos o tempo de carreira dos supervisores escolares em quatro grupos:

Quadro 23 - Tempo de carreira do supervisor escolar

Tempo de carreira	Percentual
1 a 3 anos	13%
5 a 6 anos	26%
7 e 25 anos	54,5%
25 e 30 anos	6,5%.

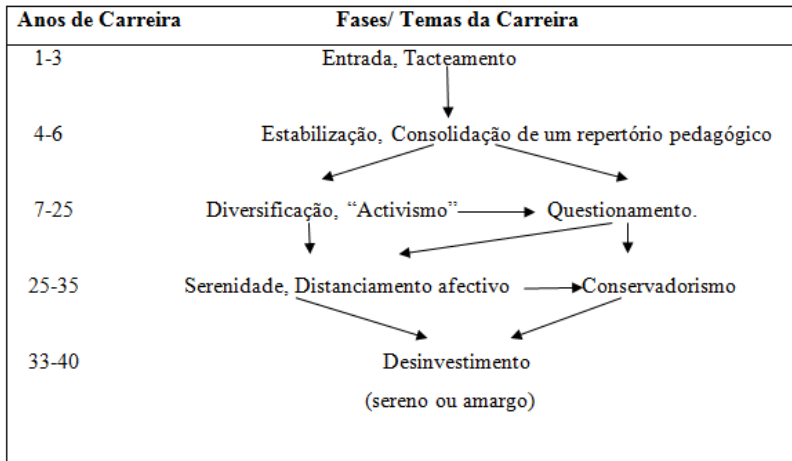
Fonte: Dados do questionário.

Os agrupamentos organizados nos estudos de Tardif (2010), Gonçalves (1995), Hughes (1967), Formosinho (2011) e Huberman (1995) abordam as diferentes fases da carreira docente e os modelos de socialização decorrentes. Para esses autores, entre o período de ingresso na carreira até seu final, os professores passam por fases distintas, as quais não são rígidas e/ou obrigatórias, mas frequentes. Dentre estes estudos, escolhemos o esquema do “Ciclo de vida humana”, organizado por Huberman (1995), que adotamos como uma chave de análise para a variante escolhida.

O quadro-síntese, organizado pelo referido autor, foi inspirado nos estudos da psiquiatria, psicologia e sociologia¹⁰⁹. Ao direcionar as discussões sobre os ciclos da vida para as diferentes fases da carreira docente, ele destaca que elas não mantêm a lógica da continuidade; ao contrário, cada fase é “essencialmente um novo estado, uma descontinuidade” (HUBERMAM, 1995, p. 54).

¹⁰⁹ Huberman (1995) elabora o quadro tendo como apoio os estudos da área da psicanálise (ERIKSON, 1950; WHITE, 1952); da psicologia (RYFF; BALTES, 1976; NEUGARTEN; DATAN, 1973) e da sociologia (BURNS, 1970; SOFER, 1970), tendo como base empírica os professores suíços.

Figura 1 - Ciclos da vida profissional



Fonte: Hubermam (1995. p. 47).

Embora o autor identifique a recorrência de algumas fases, alerta que “o desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico”, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte” (HUBERMAM, 1995, p. 53). O autor ressalta que a sua proposição não tem a pretensão de ser universal, nem ignora as diferentes condições sociais e os períodos históricos.

Embora o quadro não contenha como sujeitos de pesquisa supervisores, mas apenas professores, pensamos ser possível estabelecer uma aproximação com os dados por ele apresentados, pois supervisores e professores estão inseridos no universo educacional. No caso da RME, supervisores escolares, orientadores educacionais, administradores escolares e professores são regidos pelo mesmo estatuto do magistério.

Ao observar a variante tempo de carreira, constatamos que 13% da amostragem encontrava-se na fase inicial, um período de exploração, em que se vivem os estágios de “descoberta” e de “sobrevivência”, em geral marcado por um “choque do real”. O profissional se depara com a complexidade do trabalho e percebe a distância entre o inicialmente idealizado e os desafios cotidianos. Nos dados levantados junto à RME, constatamos que, entre os supervisores efetivados no período de 1987-2010, o índice de desistência da profissão foi de 23,5%. Constatamos, entre os desistentes, que 65% deles abandonaram a carreira nos

primeiros cinco anos de atuação, o que nos leva a inferir que o maior índice de desistência ocorreu nas duas primeiras fases definidas pelo autor, que define a fase de estabilização como aquela em que o profissional se sente mais à vontade no plano pedagógico, dispõe de mais liberdade e emancipação, pois já delineou seu estilo de trabalho. Segundo Hubermam (1995), é comum os profissionais se preocuparem mais com os propósitos dos objetivos do trabalho do que consigo próprios. Nesta fase, identificamos 26% dos supervisores interrogados. O período corresponde ao íterim entre o quinto e o sexto ano de trabalho.

Entre o sétimo e o vigésimo quinto ano, os profissionais podem viver a fase da diversificação. Nesta fase, em nossa amostragem, temos o maior número de profissionais, ou 54,5% dos supervisores escolares. Os profissionais, neste período, estariam mais comprometidos com projetos coletivos e empenhados em manter o entusiasmo pela profissão. Eles desejariam firmar sua autoridade e conquistar prestígio. Em contrapartida, neste mesmo período também podem surgir questionamentos, pelos quais os profissionais se põem em questão e pode surgir um descontentamento com a rotina, que pode desencadear uma “crise existencial”.

No período situado entre o vigésimo quinto e o trigésimo ano de carreira, os profissionais atravessariam a fase da serenidade, na qual ocorreria um distanciamento afetivo, que poderia remeter a um conservadorismo. Este grupo compreende apenas 6,5% de nossa amostragem. Os profissionais que fazem o caminho da serenidade estariam menos vulneráveis a avaliações alheias e fariam uma reconciliação entre o real e ideal. Os que seguem o caminho do conservadorismo, em geral se lamentam mais, queixam-se dos alunos, resistem às inovações, conservam a nostalgia ao passado, postura que se aceleraria após os 50 anos de idade. A forma conservadora ou serena como encerram essa fase pode influenciar a seguinte que corresponde ao final de carreira, momento de desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo. Na amostragem trabalhada, não localizamos profissionais nesta fase.

6.2.5 Experiência profissional na docência

Ao observarmos os dados, constatamos que 71% da amostragem informaram que exerceram a docência antes de tornarem-se supervisores escolares. No grupo investigado 29% não responderam esta questão. Entre as respostas declaradas, verificamos que 39% dos

supervisores, durante a sua trajetória profissional, atuaram em mais de uma etapa ou nível de ensino (educação infantil/ensino fundamental/médio, educação infantil e ensino fundamental, ensino médio e ensino fundamental, ensino fundamental/ensino superior). Apresentamos a experiência profissional dos supervisores escolares organizadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no quadro 23:

Quadro 24 - Experiência na docência dos supervisores escolares nos diferentes níveis e modalidade de ensino

Níveis, etapas e modalidade de ensino	Percentual de experiência docente
Ensino fundamental	58%
Educação Infantil	45%
Ensino médio	22,5%
Ensino superior	3,5%
Educação de jovens e adultos	6,45%

Fonte: Questionários.

Os dados demonstram que o predomínio da experiência docente dos supervisores escolares se concentra no ensino fundamental (58%), seguido da experiência na educação infantil (45%). Estas etapas definem o campo de atuação dos supervisores escolares investigados. Como se pode observar, o grupo de profissionais investigado possui uma experiência profissional diversificada, o que compõe a socialização profissional, aqui compreendida como “um processo por meio do qual os indivíduos constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão” (MELO; VALLE, 2013, p. 99). Parece-nos possível afirmar que os supervisores se valeram amplamente dessa experiência profissional para guiar a prática pedagógica e, por meio dela, minimizar as lacunas deixadas na formação inicial, em especial na educação infantil, etapa do ensino pouco contemplada no curso de Pedagogia (habilitação em supervisão escolar), no período anterior ao da LDB n.9394/1996.

6.2.6 Estratégias de circulação no campo

A experiência ampliada na atuação em diferentes etapas do ensino como docente parece que estimulou os supervisores a buscar outras funções alternativas e temporárias de atuação que lhes permitiram

a movimentação no campo. Observamos que aproximadamente 38% dos supervisores pesquisados foram, ao longo de sua atuação, designados, indicados ou eleitos para o exercício de direção de escola, chefia de departamento ou coordenadoria¹¹⁰ de algum projeto da SME. Quando indagados sobre a contribuição da atividade para qualificar o exercício da função da supervisão escolar, foram unânimes em afirmar a contribuição positiva da experiência, destacando a possibilidade de ampliação da experiência profissional sobre o conhecimento do funcionamento da RME de Florianópolis.

Outra estratégia adotada pelos supervisores, que lhes tem favorecido a circulação no campo, refere-se à ação de permuta¹¹¹, também prevista no Estatuto do Magistério. Cerca de 20% dos supervisores realizaram tal procedimento e circulam entre as diferentes etapas do nível de ensino. Sua participação nos concursos de remoção também permite aos supervisores efetivos escolher uma nova unidade educativa ou a sede da SME como lotação, estratégia, aliás, adotada por aproximadamente 76% dos profissionais.

As duas últimas alternativas de circulação no campo possibilitam aos profissionais alternar atuação como supervisores entre a educação infantil e o ensino fundamental. Aproximadamente 41% dos supervisores que realizaram a permuta¹¹² permaneceram na Educação infantil; 47% passaram do ensino fundamental para a educação infantil; cerca de 6% saíram da educação infantil e foram atuar no ensino fundamental; por último, 3,5 % saíram da educação infantil e foram atuar na sede da SME. No grupo pesquisado, percebemos uma tendência a se manter na educação infantil ou migrar do ensino fundamental para a educação infantil, o que pode ser motivado pelo maior número de unidades de educação infantil, que em 2010 era de 78 unidades, ao passo que o ensino fundamental dispunha de apenas 36 escolas, embora o

¹¹⁰ Chefias de departamento e direção de escolas recebem uma comissão referente à atividade desenvolvida; mas a coordenação normalmente ela não é remunerada, existindo apenas disposição temporária do profissional para exercer essa função específica.

¹¹¹ Conforme a Lei Complementar CMF n° 063/2003, permuta é uma das formas de remoção, que possibilita a troca de lotação entre os profissionais durante um período específico de férias.

¹¹² Conforme a Lei Complementar CMF n°063/2003, permuta é uma das formas de remoção, que possibilita a troca de lotação entre os profissionais durante um período específico de férias.

critério de distribuição de vagas para a supervisão dessas duas etapas seja distinto¹¹³.

Quando investigamos (na amostragem) o que havia originado a mudança da lotação dos supervisores entre as duas primeiras etapas da educação básica, ou entre as unidades educativas de educação infantil, as respostas foram diversas, mas se concentraram em torno da experiência anterior, marcada pela docência na educação infantil e, conseqüentemente, uma maior identificação com esse nível de atuação. Alguns justificaram que a mudança de local de trabalho se deveu à proximidade da residência, o que pode indicar a busca de qualidade de vida, tendo em vista a redução do tempo no deslocamento.

¹¹³ Conforme a portaria de nº 067/06 que definia os critérios de distribuição de vagas no período referente a 2010. Ressaltamos que ela foi revogada pela portaria nº 023/13, entretanto o critério de distribuição de vagas para os especialistas foi mantido.

7 SUPERVISÃO ESCOLAR: PROCESSOS FORMATIVOS, FUNÇÕES E PRÁTICAS

7.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS SUPERVISORES ESCOLARES

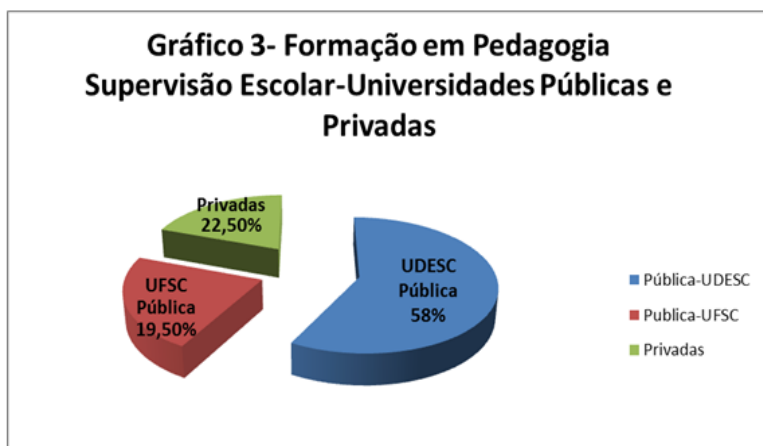
Entendemos por formação inicial dos supervisores escolares a formação da graduação, identificada como o curso de Pedagogia (habilitação supervisão escolar), mesmo critério adotado para o ingresso da função na RME. Vale repetir que a amostra desta pesquisa se refere ao período 1987-2010, pois, a partir de 2013, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que extingue as habilitações, a RME passou a ampliar o critério de ingresso para os cursos de pedagogia com pós-graduação na área da supervisão, que ratifica a definição da LDB no que concerne à formação inicial destinada aos especialistas:

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, art. 64).

Realizadas estas breves considerações, passamos à análise dos dados referentes à formação inicial dos supervisores escolares. No levantamento, constatamos que aproximadamente 77,50% desse universo realizou sua formação em universidades públicas; apenas 22,50% nas universidades privadas. Observamos, no item anterior sobre a amostra pesquisada, que 68% dos profissionais que atuam na função de supervisão na RME nasceram em outros municípios e estados do País e encontraram na capital do estado oportunidade de trabalho. Pelos dados, verificamos que, além do trabalho, cerca de 42% dos supervisores escolares que vieram de outras localidades também encontraram no município a oportunidade de estudar em universidades públicas.

Vale ressaltar que a capital, afora os cursos de pedagogia em instituições particulares, concentra duas universidades públicas, a Udesc e a UFSC, aqui instaladas desde a década de 1960. Delas provém o maior percentual de supervisores escolares que atuam na RME (gráfico 3).

Gráfico 3 – Formação em Pedagogia – Supervisão Escolar – Universidade Públicas e Privadas



Fonte: Dados do questionário.

Admitindo que as universidades públicas são reconhecidamente de melhor qualidade, inferimos que os supervisores com licenciatura em pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, receberam, nestas instituições, uma formação qualificada. As pesquisas realizadas por Silva (2003), Scheibe (2007) e Pimenta (2006) apontam os ajustes realizados nos cursos de pedagogia após a publicação da LDB n. 9.394/96, aprofundados com a publicação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reformulando os cursos existentes até então.

7.1.1 A formação inicial dos supervisores escolares em quatro décadas

Na continuidade das questões sobre a formação inicial, selecionamos os dados referentes ao período em que os supervisores escolares concluíram o curso de graduação. Organizamos as informações em quatro décadas - 1970, 1980, 1990 e 2000. O primeiro bloco corresponde aos supervisores que realizaram a formação nos anos de 1970; nele encontramos um percentual de 3% dos profissionais. Vale destacar que os supervisores que realizaram formação neste período o fizeram sob a égide da política educativa do regime autoritário. Neste

período, ocorreu a reforma universitária, em conformidade com a Lei n. 5.540/968. O Parecer nº 252, de 1969, do Conselho Federal de Educação, um dos desdobramentos da lei da reforma, reformulou os cursos de pedagogia e instituiu as habilitações (supervisão, inspeção, administração, orientação e planejamento educacional, a última em nível de pós-graduação). Esta perspectiva se inspirava no taylorismo, que deixou sua influência no trabalho pedagógico por meio da divisão técnica do trabalho e do parcelamento das tarefas (FERREIRA, 2007).

No segundo bloco, com 32% de nossa amostragem, temos o grupo de profissionais que concluíram a formação na década de 1980, num momento de abertura democrática, que instigou fóruns de discussão em defesa da escola pública e culminou com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Cabe ainda o registro de que nesse período (1987) aconteceu o primeiro concurso público de ingresso para os supervisores escolares no município. A RME passa a se firmar como um campo profissional importante, que absorveu, sobretudo, os supervisores escolares formados nas universidades públicas da capital.

A organização do terceiro bloco contempla a amostra que concluiu seus estudos na década de 1990. Estão localizados neste período 26% dos profissionais que atuam no município. Se a Constituição Federal foi o marco da década anterior, seus desdobramentos ressoaram na elaboração da LDB n. 1.993/96, que, no campo educacional, foi de suma importância. Data deste período o processo de expansão do ensino superior, com a criação dos institutos superiores de educação e, sobretudo, a pulverização nos estados da Federação dos cursos de pedagogia em instituições privadas.

A década de 2000 se destaca por abarcar o maior percentual de profissionais formados. Nela contamos com 39% do contingente de supervisores escolares que compõem a amostragem investigada. Com base nas indicações de Rangel (1997) e Alarcão (2001), podemos sublinhar que o último e mais numeroso contingente de supervisores teve acesso, em tese, a uma formação profissional pautada numa perspectiva de supervisão mais ampliada, em que prevalece a corresponsabilidade em detrimento do controle, o compartilhamento dos saberes em oposição às verdades inquestionáveis e a cooperação no trabalho em contraposição ao trabalho isolado, o que contribuiu para a reflexão da função social da escola, permitindo-lhe investir em estratégias que resistissem aos efeitos da reprodução e das desigualdades sociais que, assim como a sociedade, também assolavam as unidades educativas.

Cabe o registro que a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, constitui um divisor de águas, quando pensamos na questão da formação dos supervisores escolares. No entanto, como nosso recorte temporal é 2010, os efeitos desta lei ainda não são percebidos neste grupo. O que ocorrerá com os concursos realizados a partir de 2013 na RME, quando os egressos da nova matriz curricular dos cursos de pedagogia ingressarem por concurso nos cargos de supervisão escolar, devendo apresentar licenciatura em pedagogia, com o acréscimo de um curso de especialização *lato sensu* em supervisão escolar, critério diferente do curso de licenciatura em pedagogia com habilitação em supervisão escolar, adotado até então.

O processo de formação inicial dos supervisores da RME foi atravessado por importantes questões no campo educativo. Ainda que não possamos precisar os efeitos desta formação, ela compõe um mosaico que envolve profissionais que se formaram ao longo das quatro décadas; seus efeitos certamente deixaram marcas na composição do grupo de supervisores escolares.

7.1.2 O fator: outras graduações

Com respeito à formação, 58% da nossa amostragem teve a possibilidade de acessar outro curso de graduação; deste, 16% não concluiu a segunda graduação; logo, os dados mostram que 42% do grupo investigado concluiu uma segunda graduação.

Entre os que a concluíram, destacamos que 69% realizaram outra habilitação em pedagogia (orientação educacional, administração escolar, séries iniciais, educação infantil e educação especial) e 31%, concluiu a segunda graduação em outras licenciaturas vinculadas à área da educação (letras, ciências físicas e biológicas, música e estudos sociais), ampliando, para os supervisores escolares, a oportunidade atuar em outra atividade, embora, pelo que revelam os dados, tenham optado por permanecer nesta função.

Considerando que nossa amostragem é majoritariamente feminina (93,5%), os números confirmam os dados que no Brasil, assim como na América Latina, na França e no Caribe, as mulheres são mais propensas a escolher as áreas literárias, humanas e sociais para atuar, apesar da conotação de menor prestígio social, contrapondo-se às escolhas dos homens, que priorizam a atuação em áreas científicas e tecnológicas (VALLE, 2002).

7.2 MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO PEDAGOGIA-HABILITAÇÃO SUPERVISÃO ESCOLAR

Diante das indicações precedentes, que nos auxiliaram a caracterizar os percursos da formação inicial realizados pelos supervisores, detemo-nos agora nas motivações da escolha do curso de supervisão escolar. Diferente dos dados anteriormente apresentados originários de questões objetivas, neste item abordamos questões abertas. No questionário, elaboramos uma questão com a qual solicitávamos ao grupo investigado que listasse as razões da escolha do curso de pedagogia (habilitação supervisão escolar). Organizamos as respostas mais recorrentes em blocos, com o propósito de realizar algumas aproximações. Recorremos ao esquema de interpretação sociológica adotado por Valle (2006), para dar mais objetividade ao tratamento dos dados. Segundo a autora, desconhece-se a lógica das escolhas profissionais, pois os critérios não são claramente definidos e são atravessados por princípios de seleção, esquemas de percepção e de apreciação que sugerem não ser tão aleatórios. Para compreender como esta questão se processa, priorizamos três possibilidades: a lógica de integração, a lógica da profissionalização e a lógica da transformação.

7.2.1 A lógica de integração: a influência dos modelos familiares e escolares

No primeiro bloco estão listadas as respostas que relacionam as escolhas referentes ao curso de supervisão à influência de modelos encontrados na experiência familiar e outros, influenciados por modelos profissionais conhecidos ao longo da vida escolar e profissional:

*“Ser professora, está na família”
(Questionário nº 28).*

“Minha mãe sempre trabalhou no magistério público, muitos anos diretora, vivi questões de coordenação” (Questionário nº 16).

“A influência da atuação de minha mãe que era coordenadora pedagógica” (Questionário nº 17).

“O contato com especialistas que atuavam na secretaria de educação do estado, local onde fui

bolsista durante o segundo grau” (Questionário nº 5).

“Porque admirava o trabalho da supervisora com a qual trabalhava e gostava de planejar com professores” (Questionário nº 1).

“Trabalhar com uma colega supervisora, que me auxiliou muito com uma turma de 4ª série muito difícil de trabalhar” (Questionário nº 24).

“Minha trajetória escolar e meus professores de ensino médio” (Questionário nº 29).

“A influência dos pares e professores da Udesc” (Questionário nº 25).

“Na época a professora Gladys que coordenava a supervisão nos fez pensar muito sobre esta profissão; falava muito sobre currículo, planejamento, avaliação e eram temas que eu já gostava” (Questionário nº 31).

Neste conjunto de respostas, prevalece a lógica da integração, segundo a qual “a escolha da carreira docente parece ser proveniente de um esforço contínuo de integração em um universo social ou profissional” (VALLE, 2006, p. 183). Esta lógica é amplamente marcada por processos de socialização. Berger e Luckmann (2009) destacam duas formas de socialização: a primária e a secundária. Os exemplos que justificaram as escolhas com inspiração nos modelos familiares estariam inscritos nos processos de socialização primária, por ocorrerem no seio familiar. No segundo bloco, os modelos que influenciaram as escolhas estão na escola, seja marcada pelos processos de formação (aluno), seja pelas primeiras experiências profissionais vinculadas ao espaço escolar. Estes dois universos, a escola e o trabalho, são os espaços em que ocorrem os processos de socialização secundária, em função do qual os agentes estabelecem relações com outros grupos sociais. Nesta experiência, inscrevem-se os programas duráveis de inculcação. As escolhas do sujeito, livre e desinteressado, que evidenciam a tradição, para Bourdieu (2007), não são descoladas da dinâmica do campo, da posição que ocupam e dos interesses que possuem; ou seja, são resultantes da história que viveram e que trazem inscritas em suas estruturas objetivas e, por meio delas, nas estruturas

cognitivas, em seus conceitos, princípios de visão e divisão, nas teorias e nos métodos adotados.

Pela análise, identificamos que as motivações da escolha do curso de pedagogia supervisão escolar, que determinou o posterior ingresso na carreira da supervisão escolar, se situa no campo da realização pessoal, refletido na imagem de si e nas experiências cotidianas.

7.2.2 A lógica da profissionalização: estabilidade profissional, oportunidade de trabalho...

Neste segundo bloco de respostas inscrevem-se os profissionais que vincularam a escolha do curso de pedagogia supervisão escolar a elementos que nos remetem à lógica da profissionalização. Tardif (2010) destaca que a profissionalização do ensino e da formação para o ensino configura um movimento mundial que se traduz em políticas de ensino e em suas respectivas ideologias. Ao pensar na profissionalização, precisamos ter este dado em consideração. Cabe, ainda, o registro de que esta lógica reforça o modelo anterior - da integralização - e enfatiza a importância da escolha do profissional, pois:

Escolher a docência é, portanto atribuir-lhe sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidos, com o objetivo de reafirmar a estima de si (VALLE, 2006, p. 184).

A estima de si é um componente constituinte da identidade profissional, pois nela se ancoram as razões de ordem pessoal para as escolhas profissionais, mas também se congrega o desejo de inserção no mercado de trabalho, que oportuniza a pertença a um grupo profissional:

“A prefeitura estava abrindo novas vagas e possibilidade de concurso público, e acabei optando por esta habilitação” (Questionário nº 31).

“Possibilidade de aumentar a renda” (Questionário nº 10).

“Abertura de vagas em concursos” (Questionário nº 25).

“Pensei na possibilidade de ter uma formação que me abrisse portas” (Questionário nº 29).

“Possibilidade de trabalhar na RME/PMF com a educação infantil” (Questionário nº 14).

“Fiz Pedagogia, foi com o objetivo de ser professora em séries iniciais. A faculdade onde estudei, também oferecia as outras habilitações” (Questionário nº 3).

“Atuar na educação, mas não em sala de aula” (Questionário nº 7).

“A possibilidade de contribuir com a sala de aula sem estar nela todos os dias” (Questionário nº 2).

“Trabalhar na secretaria de uma escola” (Questionário nº 15).

“Possibilidade de estar na Educação, mas “transitar” por vários espaços (não estar somente em sala)” (Questionário nº 27).

“O aprofundamento teórico das questões educacionais” (Questionário nº 4).

“Trabalhar na educação, ligado a estudos e propostas pedagógicas” (Questionário nº 7).

“Necessidade de formação constante e demanda do cotidiano” (Questionário nº 28).

“Queria aprofundar teoricamente algumas ideias pedagógicas e socializar com outras professoras” (Questionário nº 20).

Neste conjunto, surgem questões que caracterizam a profissão. Dentre elas, destacamos: fazer parte de um corpo profissional estável e com uma carreira definida; a facilidade do acesso à profissão por meio de concursos públicos; a ascensão profissional; a disponibilidade de

vagas; a possibilidade de atuar na educação sem ter que exercer a docência; dispor de uma dinâmica constante de estudos, condição essa inerente à profissão. Como podemos constatar, a lógica da profissionalização está bastante demarcada entre os supervisores escolares.

7.2.3 A lógica da transformação: agente de transformação social

O magistério compõe uma história, atravessada por muitas disputas, avanços, retrocessos e interrupções. Nóvoa (1995a) destaca que, ao longo dos anos, o magistério constitui um corpo de funcionários públicos treinados para a docência. Neste processo, os professores firmaram um estatuto próprio, que regula o exercício da função e demarca características do grupo:

Mas o magistério é também valorizado por possuir uma natureza própria que o distingue das demais profissões: trata-se de uma atividade que deve contribuir para o bem comum. Ele se beneficia do *status* da profissão, associado à singularidade da função social que deve exercer e a uma certa identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais (VALLE, 2006, p. 185).

Ao observarmos o terceiro bloco, prevalece a lógica da transformação, pois trata da função social da escola e destaca o valor do magistério que trabalha em prol do bem comum, elementos que podemos observar nos excertos coligidos:

“Eu entendia que, enquanto coordenador poderia contribuir com meus pares muito mais do que minhas coordenadoras contribuíram comigo” (Questionário nº 11).

“Gostar de propiciar o debate e reflexão com profissionais da educação, ou seja, favorecer a articulação teoria e prática” (Questionário nº 23).

“Contribuir com o trabalho docente com as crianças pequenas” (Questionário nº 12).

“Incentivar aos professores para que façam um trabalho educativo que faça a DIFERENÇA na vida das crianças (Questionário nº 24).

“A crença que a educação pode romper fronteiras e promover mudanças significativas” (Questionário nº 2).

“Contribuir e garantir para um ensino de qualidade na escola pública” (EI e EF) (Questionário nº 23).

Tardif et al. (1998) afirmam que a identidade do professor oscila entre três modelos: o técnico do ensino, o prático reflexivo e o ator social. Em nossa análise, interessa-nos, sobretudo, o último modelo, no qual os autores inscrevem a maior parte dos professores brasileiros. A grandeza de proporções continentais que nosso país ocupa se caracteriza por uma intensa desigualdade na distribuição das riquezas materiais e culturais em suas diferentes regiões. Diante desse cenário, o ator social é identificado como aquele portador de valores emancipatórios. Ele questiona a lógica do poder instaurado, tanto no espaço social quanto no espaço escolar. Ele atua como agente de mudança. Este profissional procura estabelecer uma articulação entre os conhecimentos sociais cotidianos dos menos favorecidos e integrá-los ao trabalho realizado com os educandos.

7.2.4 Outras lógicas se entrecruzam: práticas e funções

Valle (2006) destaca, ao concluir seu trabalho, que as lógicas de “integração”, “profissionalização” e “transformação”, por ela exploradas, se concretizam a partir de outras lógicas: uma lógica institucional, veiculada pela política educacional e pelos programas de formação inicial e continuada; uma lógica de proximidade, vinculadas pela oferta de habilitações profissionais; por último, uma lógica corporativa, promovida pelas associações e sindicatos. Ao perceber o entrecruzamento das diferentes lógicas, observamos o material por nós coligido e nele identificamos um quarto bloco de respostas, bastante recorrentes:

“Gostar da área de planejamento” (Questionário nº1).

“Vontade de trabalhar com os Professores, colaborar com seus planejamentos e sua formação” (Questionário nº 29).

“Gosto pela profissão de estar mais próxima do planejamento” (Questionário nº 10).

“Coordenar ações pedagógicas” (Questionário nº 22).

“Participar de planejamentos” (Questionário nº 22).

“Poder fomentar a formação nos colegas professores” (Questionário nº 24).

“Gosto do pedagógico e considero que eu poderia estar contribuindo muito na coordenação” (Questionário nº 13).

“Formação de profissionais” (Questionário nº 3).

“Porque sempre gostei da parte de coordenar pessoas e tarefas” (Questionário nº 26).

“Estava trabalhando na direção de um centro de educação infantil e gostava muito de orientar os profissionais” (Questionário nº 19).

“Gostar de ser articuladora de questões pedagógicas: profissionais da educação, alunos/crianças, famílias e secretarias” (Questionário nº 23).

“Trabalhar com professores(as)” (Questionário nº 9).

“Poder fomentar a formação nos colegas professores” (Questionário nº 24).

As questões apresentadas são perpassadas pelas lógicas exploradas por Valle (2006). Entretanto, destacamos que os excertos

evidenciam, como critério de escolha bastante frequente, as ações de: planejar, coordenar e formar. Proposições vinculadas ao campo da prática pedagógica da supervisão escolar, o que, em certa medida, revela o conhecimento prévio dos profissionais sobre as funções por eles exercidas no campo da atuação.

7.3 A BUSCA POR FORMAÇÃO CONTINUADA

Após discutir alguns aspectos da formação inicial, agora nos detemos na formação continuada destinada aos ocupantes do cargo de supervisão escolar. Lembramos que a definição aqui adotada sobre formação inicial e formação continuada é a que prevê o plano legal (LDB n. 9.394/96). A “primeira corresponde à formação de nível médio (curso pedagógico) e à formação de nível universitário (licenciatura em pedagogia). A segunda refere-se à especialização no nível de pós-graduação e aos programas de capacitação do pessoal da educação” (VALLE, 2003, p. 101).

Na amostra por nós analisada, constatamos que 97% dos interrogados tiveram acesso a cursos de pós-graduação; destes, 70% em nível de especialização *lato sensu* e 30%, em nível de mestrado *stricto sensu*. No conjunto de profissionais efetivos na RME, estes índices são, respectivamente, de 68% para especialização e de 7% para mestrado, conforme dados levantados junto à DAE¹¹⁴.

À pergunta sobre o que teria motivado a frequentar uma pós-graduação, todos indicaram a necessidade de aprofundamento teórico e de qualificação nas ações profissionais, o que revela um compromisso ético e político desse grupo. Cabe ainda destacar que, em última instância, no plano profissional isto se reflete em ascensão na carreira.

Vinculam-se também a esta questão os dados levantados sobre a situação dos supervisores escolares em termos de carreira profissional relativamente a aperfeiçoamento em formação continuada em diversas modalidades de formação de curta duração, como: cursos, oficina, seminários, congressos, simpósios e outros. Cabe o registro de que

¹¹⁴ Estabelecemos um paralelo com dados registrados no Relatório de Gestão de 2009-SME, disponibilizados pela Diretoria de Administração Escolar (DAE). No item referente à formação acadêmica dos profissionais efetivos do magistério, 0,6 % possuem magistério de II grau; 24%, graduação; 68%, especialização; 7%, mestrado e 0,2%, doutorado. Podemos, assim, verificar que o índice de acesso à formação entre os supervisores está, no cômputo geral dos profissionais da RME, num nível elevado.

muitas destas modalidades são ofertadas aos profissionais no período destinado a horas-atividade do supervisor escolar. Numa escala de 1 a 10, no que se refere a horas de aperfeiçoamento, 69% de nossa amostragem se encontrava no nível¹¹⁵ 10; 15,5%, no nível 9; 11%, no nível¹¹⁶ 1; 4% dos pesquisados estavam no nível 6. Estes índices sugerem que os supervisores escolares participam com frequência de projetos de formação continuada. Estes números nos remetem às reflexões de Bourdieu (2008c, p. 132) sobre diploma e mercado profissional:

As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida.

O diploma de graduação, nesta perspectiva, representa uma espécie de passaporte para o ingresso na carreira. Os cursos de pós-graduação possibilitam a ascensão na tabela salarial; a formação de curta duração (seminários, oficinas, simpósios dentre outras) converte-se em horas de aperfeiçoamento. Não podemos negligenciar que o acesso à formação tem como propósito, primeiro, qualificar a prática pedagógica, e como desdobramento, a ascensão na carreira profissional. Observamos que, assim como no mercado de trabalho, onde cada vez mais os diplomas são desvalorizados e há uma corrida para se “manter” atualizado, o mesmo parece ocorrer no campo da docência.

¹¹⁵ A tabela salarial do quadro do magistério é composta por três elementos: a primeira corresponde às quatro classes da tabela (graduação, especialização, mestrado e doutorado); a segunda, à letra (A até I) na horizontal, correspondente ao tempo de serviço; por último, na vertical, o nível (1até 10), observando que cada nível se refere a 50 horas de aperfeiçoamento, certificada e apresentada pelo servidor.

¹¹⁶ Ao verificar os questionários, observamos que no nível 1 se encontravam os profissionais em início da carreira, ainda em estágio probatório, que por isso não puderam inserir os cursos de aperfeiçoamento.

7.4 A AÇÃO SUPERVISORA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FUNÇÕES

7.4.1 Os processos formativos

Nos dados das entrevistas (cf. capítulos precedentes e questionário), a tônica da formação, da prática pedagógica e das funções é bastante recorrente. Some-se a isto o levantamento realizado no banco de dissertações e teses da Capes, que reafirma, em especial, a formação como categoria importante na configuração de um grupo profissional.

No levantamento de 111 resumos, identificamos 20 pesquisas (18%) sobre a formação dos supervisores, divididas em duas modalidades: formação inicial e formação continuada.

Observamos um terceiro foco, que também contempla a questão da formação, mas listado como uma das práticas atribuídas ao supervisor, qual seja, a de organização da formação continuada realizada no interior das escolas. Dentre os 84 trabalhos localizados no portal Capes que abordam as práticas pedagógicas, 19 (equivalente a 17%) tratam desta temática. Ainda podemos destacar que a possibilidade de coordenar os processos formativos é uma das motivações definidoras da escolha do curso e isso nos parece revelar o desejo do supervisor de exercer tal função. Estas indicações nos permitem elaborar a seguinte triangulação:

Figura 2 - Triangulação dos processos formativos



Fonte: Elaborado pela autora.

Na base da pirâmide, temos a formação inicial e a formação continuada. A natureza da qualidade destes processos é imprescindível

para instrumentalizar os supervisores escolares a exercer suas funções e, conseqüentemente, a realizar práticas pedagógicas bem-sucedidas. A atribuição do supervisor como organizador da formação continuada destinada aos profissionais que atuam na escola - ou assumindo, em algumas circunstâncias, a tarefa de ministrar a formação - acaba por reafirmar que, para promover processos de formação continuada, o supervisor escolar deverá ter acesso a formas variadas de experiências formativas. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de parte do poder público de dispor de uma política de formação articulada, em especial em tempos em que assistimos a um processo de descentralização da formação continuada, com o foco nas unidades educativas. Segundo Santos:

A formação continuada em serviço constitui um conjunto de ações planejadas dentro da proposta pedagógica da instituição de educação, incluindo momentos de estudo, troca de experiências e reflexão, os quais, realizados de forma sistemática e articulada com a secretaria e a universidade, colaboram com o exercício de diálogo teoria/prática, sempre apontando para novos conhecimentos e diferentes formas de perceber, organizar e realizar o trabalho com as crianças (2014, p. 190).

Ainda com referência à triangulação, que envolve os processos formativos, localizamos, no questionário, uma resposta que vai ao encontro de propostas de formação mais ampliada, por articular conteúdos e forma:

Precisamos de conteúdos que nos ajudem nas mediações - Constituição de grupo; como trabalhar em equipe; como liderar um grupo; como gerenciar conflitos.

Conteúdos para a orientação/reflexão do trabalho junto às crianças e para a formação em serviço - Diretrizes Curriculares Nacional e Municipal; Socialização das Pesquisas realizadas na área e em especial aquelas realizadas por profissionais da Rede.

Conteúdos para a formação do “ser inteiro”: encontros culturais; saídas e passeios (Questionário nº 8).

Esta fixação de diferentes conteúdos de formação com finalidades distintas mostra um progressivo refinamento dos processos de formação continuada. No excerto aparecem os processos, com destaque para o primeiro item, no qual o serviço de supervisão escolar precisa de um conhecimento que instrumentalize um trabalho de constituição de grupo, especificidade que demanda investimento em relações e no estabelecimento de vínculos e parcerias.

O segundo indicativo ressalta a necessidade do dominar conteúdo e discussões concernentes aos planejamentos dos professores, de forma a subsidiar as propostas de formação, sendo, portanto, necessária a atualização em conteúdos formativos, acompanhando pesquisas acadêmicas e as demandas oriundas das proposições de políticas públicas, além da prática dos indicativos que emergem da administração cotidiana.

O terceiro indicativo sugere que a supervisão escolar deveria contemplar em seu processo formativo experiências estéticas que ampliem o repertório de experiências, apropriando-se, assim, de novas referências capazes de nutrir a pessoa/profissional, ampliando a sensibilidade e o arcabouço cultural, pois esse é um capital que não pode ser negligenciado na constituição de um profissional mais bem qualificado. Este item parece inspirar-se nas indicações de Ostetto, que sugere:

O adulto educador viverá plenamente ‘a paixão de viver o mundo’ com as crianças, a medida que ele próprio viva a paixão- e à medida que ele recupere o seu ser poético, sua luz, seu brilho, não raro perdido e ofuscados num cotidiano prosaico, carregado de técnicas, regras e tempos definidos, em rotinas formatadas, congeladas, aprisionadas (2007, p. 36).

A perspicácia das indicações desta respondente demonstra que, na prática, a formação continuada assume fundamental importância na reorganização das práticas educativas, pois ninguém pode oferecer aquilo que não recebeu. Faz-se necessário, para tanto, que o profissional deseje aprender, esteja convencido dessa necessidade, pois o acesso à formação dos supervisores não é sinônimo de apropriação das discussões e menos ainda de sua incorporação às práticas pedagógicas. Esta questão nos remete ao estudo de Santos (2014), que, ao avaliar a formação continuada na perspectiva das professoras, constata a

indicação desta desvinculação entre teoria e prática como um dos problemas recorrentes nos processos de formação continuada:

Por mais que nós façamos uma distinção, uma separação entre teoria e prática, na ação humana esta separação é ilusória. Fazemos uma distinção entre teoria e prática apenas por fins didáticos para que possamos compreender o que é a prática e o que é a teoria, mas, no mundo real, no mundo cotidiano, na vida permanente, nas ações que nós desenvolvemos não há esta separação. O que fazemos está sempre orientado por ideias. Tudo o que fazemos orienta-se por teorias que acabam fundamentando nossas ações práticas. Por mais que ignoremos quais são as teorias que orientam as nossas ações, sempre agimos orientados por ideias que, algumas vezes, são mais duradouras do que nós próprios. É neste universo que atua a ideologia (GHEDIN, 2009, p. 3).

Ainda que ignoremos as muitas teorias que atravessam nossa prática, ao pensar sobre a prática pedagógica e a formação continuada, o fazemos na perspectiva de que teoria e prática estão vinculadas.

7.4.2 Funções e atribuições da supervisão escolar

Na *Ratio Studiorum*, estava presente a ideia de supervisão educacional exercida pelo “prefeito dos estudos”. Saviani (2010) destaca a presença de alguém que realizava uma tarefa específica, que se diferencia dos demais profissionais, como podemos observar:

A regra nº 17, referente à função de ‘ouvir e observar o professor’, estipula: ‘de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor (SAVIANI, 2010, p. 21).

Ressalvada a distância temporal, pois a *Ratio Studiorum* data de 1586, se devem descontar elementos de fiscalização e controle, amplamente adotadas pelos prefeitos de estudos, mas que foram bastante recriminadas ao longo da nossa história. Apesar disso, ela conserva elementos constituintes das funções e atribuições dos supervisores que não podemos desconsiderar: ouvir, observar, acompanhar, estar próximo do professor e do aluno, delicadeza, afabilidade, respeito, bom senso, ações que não saem de uso e defendemos que devam compor o universo da supervisão escolar.

Outra contribuição de Saviani (2010) para nossas reflexões refere-se à constituição da função supervisora escolar e do processo de profissionalização decorrente:

A ação supervisora passa da condição de *função* para a de *profissão* pela *ideia* de supervisão. Com efeito, para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito que opera, o que implica um processo de abstração no qual a ideia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais, especificando-o seus atributos. Chegado a esse estágio, se se trata de uma função que, além dos requisitos teóricos apontados, se impõe como tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho requer agentes especializados, ela tenderá, então, a ser organizada com o *status de profissão* (SAVIANI, 2010, p.14).

Na segunda parte do estudo em que se encontram os capítulos III, IV e V, discutimos como ocorreu a constituição da supervisão escolar na RME e abordamos o processo de elaboração das funções destes profissionais. Neste sentido, destacamos a questão das funções para tecer algumas considerações.

O quadro das funções/atribuições da supervisão escolar da RME de Florianópolis foi sistematizado durante a gestão 1993-1996, posteriormente reproduzido, com alguns pequenos ajustes, em 2000, que transcrevemos na coluna 1 do quadro 25. Apresentamos, na coluna 2, as atribuições disponibilizadas no portal da PMF, correspondente ao ano de 2014; compilamos a lista das atribuições dos supervisores escolares para nossas considerações.

Destacamos que nas atribuições de 2014 são citados os pré-requisitos para ocupação do cargo de supervisor escolar. Este documento serve de base para a elaboração dos editais de concurso público. Nele se assinala a escolaridade mínima para exercício do cargo (licenciatura plena em pedagogia supervisão escolar); entretanto, o edital nº 003/2013, do último concurso, alarga essa perspectiva, incluindo também a licenciatura em pedagogia e curso de pós-graduação específico em supervisão escolar. Como podemos observar, o concurso se ajusta às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Por fim, essa inovação introduz uma nova base de formação no conjunto de requisitos para supervisor escolar da RME.

Ao analisar o documento das funções, observamos uma descrição sumária do cargo, enfatizando ser o supervisor o “articular do projeto político pedagógico, coordenando e/ou participando de todos os momentos de discussão coletiva da escola, contribuindo com seu conhecimento, sua especificidade, na práxis da unidade educativa”.

Quadro 25 - Funções dos supervisores escolares - 2000 e 2014

	Coluna 1-Funções do Supervisor Escolar -2000	Coluna 2-Atribuições do Supervisor Escolar-2014
1	Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente, mobilizando os professores para a qualificação do cotidiano educativo, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e outras questões curriculares.	Contribuir para o acesso e permanência do aluno na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente no currículo , mobilizando os professores para a qualificação do processo ensino aprendizagem , através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares;
2	Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário no dinamismo do Projeto Político-Pedagógico	Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário ao dinamismo do Projeto Político Pedagógico;
3	Participar junto à comunidade escolar na criação organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escola, APP, Grêmio Estudantil e	Participar junto à comunidade escolar na criação, organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escolar, A.P.P., Grêmio Estudantil e

Continua

	outros, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na Unidade Escolar.	outros, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na Unidade Escolar;
4	Participar, junto com a comunidade escolar do processo de elaboração, atualização do regimento escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico.	Participar junto com a comunidade escolar no processo de elaboração, atualização do Regimento Escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico;
5	Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento do aluno, nos aspectos que se referem ao processo ensino aprendizagem, bem como o encaminhamento destes a outros profissionais caso necessário.	Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento do aluno, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, bem como ao encaminhamento de aluno a outros profissionais quando a situação o exigir ;
6	Participar, junto os demais professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando ao redimensionamento da ação pedagógica.	Visar o redimensionamento da ação pedagógica, coordenando junto aos demais especialistas e professores o processo de identificação e análise das causas, acompanhando os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem;
7	Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo mediador da ação docente e considerando a realidade do aluno como foco permanente de reflexão e redimensionador permanente do currículo.	7a - Coordenar o processo de articulação de discussões e de aplicabilidade do currículo junto com à comunidade educativa , sendo mediador da ação docente, considerando a realidade do aluno como foco permanente de reflexão do cotidiano educativo ; 7b - Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo com a comunidade educativa, sendo o mediador da ação docente, considerando a realidade do aluno como foco

Continuação

		permanente de reflexão redirecionador do currículo;
8	Participar, junto com os professores da sistematização e divulgações sobre o aluno, para conhecimento dos pais e, em conjunto, discutir os possíveis encaminhamentos.	Participar, junto com os professores da sistematização e divulgação de informações sobre o aluno para conhecimento dos pais, e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos;
9	Realizar e/ou promover pesquisas e estudos emitindo pareceres e informações técnicas na área da supervisão escolar, quando necessário.	Realizar e/ou promover pesquisas e estudos emitindo pareceres e informações técnicas na área de supervisão escolar;
10	Desenvolver o trabalho de Supervisão Escolar, considerando a ética profissional.	Desenvolver o trabalho de supervisão escolar, considerando a ética profissional;
11	11- Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica, para que haja a vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e avaliação, redimensionando o processo ensino-aprendizagem.	11a - Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica, para o alcance da articulação vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e avaliação, redimensionando, quando necessário , o processo ensino-aprendizagem; 11b - Participar do processo de escolha de representantes de turmas (aluno, professor) com vistas ao redimensionamento do processo ensino- aprendizagem;
12	Coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto com o professor e demais especialistas, visando a reduzir os índices de evasão e repetência e qualificar o processo ensino-aprendizagem.	Coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto com o professor e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência, qualificando o processo ensino-aprendizagem;
13	13- Participar do processo de escolha de representantes de turmas (aluno, professores), com vistas ao redimensionamento do processo ensino-aprendizagem.	

Continua

14	Acompanhar e avaliar o aluno estagiário em supervisão escolar, junto à instituição formadora.	Acompanhar e avaliar o aluno estagiário em supervisão escolar, junto à instituição formadora;
	<i>Funções comuns dos Especialistas em Assuntos Educacionais</i>	<i>Continuidade das Atribuições do Supervisor Escolar</i>
15	Planejar, executar, avaliar os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas, reuniões de pais, de planejamentos, grupos de estudos e projetos.	
16	Indicar e sugerir referências bibliográficas e de outros materiais pedagógicos na área da educação, visando a fundamentação, atualização e redimensionamento da ação pedagógica dos profissionais da escola.	
17	Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento da ação específica dos especialistas, com vistas a subsidiar uma postura de pesquisa e investigação frente à práxis pedagógica.	Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento da ação específica do Supervisor Escolar;
18	Elaborar o relatório síntese das ações realizadas anualmente na unidade escolar.	Elaborar anualmente relatório síntese das ações realizadas na Unidade Educativa ;
19		Realizar outras atividades correlatas com a função.

Fonte: Coluna 1¹¹⁷ - Coluna 2¹¹⁸.

¹¹⁷ Transcrição das funções dos supervisores do texto “Os especialistas em assuntos educacionais e a escola pública de ensino fundamental”. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental”, 2000. p. 24.

¹¹⁸ Transcrição das funções dos supervisores escolares, disponível no portal PMF: Acesso em: 10 fev. 2014:

A compilação do quadro das atribuições nos auxilia a pensar sobre algumas questões, que, em certa medida, sinalizamos no IV capítulo. Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise, destacamos alguns elementos do quadro. Na segunda coluna, indicamos alguns ajustes (inclusões-supressões-substituições) com destaque em negrito. Chama-nos a atenção que, ao longo desses 14 anos, as atribuições permaneçam praticamente as mesmas, apesar das mudanças na sociedade e das alterações das demandas advindas da escola, pois o lema, na atualidade, é uma escola para todos com indicações de uma educação integral que demanda reorganização tempos, espaços e propostas educativas. Acompanha esse processo a ampliação dos convênios e projetos emanados do MEC, que através de uma política de descentralização, transferiram recursos diretamente à escola, à qual cabe agora gerenciar, gerando nelas uma carga maior de trabalho, que recai sobre a direção e, conseqüentemente, também sobre os demais profissionais.

A genérica atribuição “realizar outras atividades correlatas com a função” talvez tenha o propósito de abarcar e alargar o campo de atuação desses profissionais. Entretanto, como nem sempre essas inovações são suficientemente discutidas com os profissionais, prevalece a ideia de alguns “iluminados” que pensam para que outros executem, reafirmando, assim, a divisão técnica do trabalho.

Avaliamos necessário uma retomada sobre as especificidades que perpassam o campo de atuação da supervisão e talvez a redefinição dessas funções. Insistimos na defesa de que as atribuições anteriormente listadas acabaram por se tornar burocráticas, amorfas, cristalizadas e incapazes de instigar discussões e reflexões. Isto difere do processo por ela desencadeado, quando da primeira versão, em 1996, quando o grupo definiu as funções. Uma perspectiva diferente para 2014, elaborada por um setor da SME, mas que não promoveu discussões entre os pares.

Ao longo do texto, observamos a substituição do termo “unidade escolar” por “unidade educativa”, o que fornece um indício, embora muito diminuto, de um reconhecimento das creches e NEIs como espaços não-escolares, mas educativos, com uma especificidade diferente das escolas de ensino fundamental, como atestam os estudos de pesquisadores da infância (CERISARA, 2003; ROCHA, 2000). Talvez esta sutileza tenha passado despercebida de quem reorganizou o texto, pois permanece a supremacia dos termos com origem no ensino

fundamental, “o aluno”, “a turma”, “a aplicabilidade do currículo”. A própria RME tem publicado documentos que apontam as singularidades entre essas duas etapas da educação básica (FLORIANÓPOLIS 2000a, FLORIANÓPOLIS, 2010). No entanto, ainda se conserva uma larga distância entre o que a própria rede sistematiza nos documentos nascidos das discussões ocorridas nos processos formativos e o que é compreendido e definido nas esferas administrativas, que não dialogam com o cotidiano das escolas.

O mesmo quadro também serviu de base para uma das perguntas de nosso questionário: “Considerando algumas das funções da supervisão escolar destacadas em documentos referentes à supervisão no município, comente as possibilidades de encaminhamento e as dificuldades enfrentadas”.

Nas respostas, os pontos mais recorrentes foram: a escassez de reuniões pedagógicas, apontada por 35% dos entrevistados; faltas dos profissionais ao trabalho, indicada por 32% dos sujeitos da pesquisa; a terceira, mais frequente, com 9,5% das indicações, foi a falta de articulação entre a direção e a supervisão escolar. Estes limites inviabilizam a efetivação de uma agenda planejada pelos profissionais que tem como propósito efetivar o trabalho de coordenar, sobretudo os processos de planejamento e formação continuada, funções incorporadas à prática da supervisão escolar.

Como é possível constatar, a função supervisora está intimamente imbricada com os demais profissionais da unidade educativa. Os supervisores escolares entendem a reunião pedagógica como um espaço primordial de formação e planejamento da ação coletiva, o que justifica a necessidade de mais reuniões. A segunda indicação diz respeito à ausência do professor, ou do auxiliar de ensino, ou de outro profissional que possa substituir o professor, para que este tenha a oportunidade de discutir o planejamento e os registros realizados sobre a relação existente entre as proposições apresentadas e a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. São muitos os desafios da supervisão escolar

7.4.3 Desafios da prática pedagógica

Quando nos reportamos à prática pedagógica, não nos referimos a uma ação mecânica, desprovida de reflexão; reportamo-nos a um entendimento de prática ancorado em Vásquez, que afirma:

A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também

na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria- prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige

Uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Por conseguinte, embora seja certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, esses fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim em um processo que só termina quando o fim ou o resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (2007, p. 263).

Nesta perspectiva, buscamos compreender como, nos processos de socialização profissional, as práticas vão se constituindo. A experiência profissional anterior - na docência, nas diferentes etapas de ensino e na formação inicial e continuada - produzem conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica da supervisão escolar. No questionário, perguntamos às profissionais quais os desafios existentes nas diferentes etapas da educação básica. Embora apresentássemos uma questão objetiva, na qual indagávamos se a atuação do supervisor escolar atuante em níveis de ensino distintos era diferenciada e, em caso afirmativo, que especificidades destacariam, 65% dos supervisores foram categóricos em afirmar positivamente em razão das diferenças entre a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, 35% responderam negativamente ou hesitaram. A maioria sentiu necessidade de justificar a resposta, argumentando que a atribuição de coordenar o PPP e as ações dele emanadas eram comuns, e isso igualava a todos. Todavia, opinaram que em cada etapa de ensino o supervisor atua com organizações pedagógicas diferentes.

Poderíamos indagar que representação os supervisores fazem de si próprios. A atuação nas duas primeiras etapas da educação básica é permeada por desafios e tensões impostas ao supervisor, como mostrou um dos supervisores pesquisados, com mais de 15 anos de experiência como docente em educação infantil e ensino fundamental, o que, a princípio, não minimizou os enfrentamentos nos primeiros anos de sua atuação como supervisor. Nem a experiência profissional anterior exime quem deseja atuar como supervisor do jogo de forças que o campo impõe. Para se legitimar na função e conquistar o reconhecimento do

grupo de profissionais que atuam na unidade educativa, os supervisores vivenciam, por vezes, processos de socialização profissional permeados de tensões.

No início da minha caminhada na rede municipal como supervisora, fui muito discriminada na instituição, por ser “nova” de idade e na rede. Pensei até em desistir, mas meus familiares e amigos não permitiram tal “loucura” Agora estou bem feliz na Educação Infantil, pois estou conseguindo realizar meu trabalho e ser respeitada como profissional (Questionário nº 13).

Dentre os desafios enfrentados na supervisão escolar na RME de Florianópolis, um se refere à sua inserção nas creches e NEIs de educação infantil a partir de 1998. A consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica em 1996 e a escolha deste profissional impuseram grandes desafios. As lacunas deixadas pela formação inicial em pedagogia (habilitação supervisão escolar) parecem ter sido objeto de reflexão do setor responsável, que tem investido nos processos de formação continuada, elaborando um modo próprio de atuação das práticas do supervisor escolar, num diálogo entre o ideal o real. As novas Diretrizes dos Cursos de Pedagogia, que eliminaram a habilitação em Supervisão Escolar, possivelmente trarão seus efeitos para a prática da supervisão no município, mas esta é uma questão para estudos futuros.

*

* *

Constatamos, à medida que a RME aprimora os dispositivos de regulação e normatização - realização de concursos públicos de acesso, projeção de uma carreira profissional e oferta de formação continuada -, se intensificam os processos de profissionalização que envolve a supervisão escolar.

Ao buscar identificar algumas características desse grupo profissional, verificamos que ele é majoritariamente feminino (93%). O maior contingente dos membros do grupo tem entre 40 e 49 anos (43%). Um percentual de 32% dos supervisores efetivos na RME não é nascido na cidade de Florianópolis. Os números ainda revelam que a maioria

estudou em universidades públicas (77,5%). O maior contingente dos pesquisados (39%) concluiu o curso de graduação na década de 2000. A coleta dos dados também apontou que 54,5% da amostragem se encontra entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de atuação profissional, sugerindo, assim, a incorporação de experiências teórico/práticas compostas por formas variadas de socialização profissional (na formação, no sindicato, na prática pedagógica) e uma participação frequente em formação continuada, utilizando, em especial, os períodos da hora-atividade.

Pelos dados oriundos do questionário, observamos uma estreita vinculação entre as categorias de análise: formação (inicial e continuada), funções, práticas pedagógicas e organização do serviço de supervisão escolar na RME de Florianópolis. Destacamos que se faz necessário ampliar as reflexões sobre estas categorias. As funções, face às novas demandas que afetam as unidades educativas, necessitam ser rediscutidas com o grupo de supervisores escolares. Quanto à formação continuada, é primordial instalar uma política de formação que garanta a continuidade e o aprofundamento das temáticas e contemple as especificidades da supervisão escolar, assim como questões referentes ao currículo, numa articulação horizontal e vertical das discussões, de modo a se assegurar uma avaliação constante do processo que guie seu reordenamento. Parece-nos que estas são questões fundamentais para que se instalem novas práticas de supervisão escolar.

Considerando que inicialmente, para se diferenciar da inspeção escolar, o supervisor surge e ascende tendo sua legitimidade assegurada por meio dos aportes normativos. Esse mesmo aporte instaura o seu processo de declínio, quando extingue o curso de pedagogia habilitação supervisão escolar, parece-nos que com a Resolução CNE/CP nº1/2006 inaugura uma nova fase no modo como se demarca o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado nas instituições educativas. Entretanto surgem algumas questões: como esta mudança atinge o trabalho dos supervisores que já se encontram em atuação? Como ocorrerá o processo de ressignificação das práticas da supervisão, mediante o ingresso de profissionais que adentram as instituições de educação com uma nova formação para exercer um cargo já existente? Quais ajustes serão necessários para conciliar/aproximar práticas advindas de formação diferentes? Teremos a ressignificação ou a extinção da prática supervisora?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA NECESSÁRIA

Do mesmo modo que iniciamos um estudo, precisamos finalizá-lo. A lógica de *Khronos*, o deus grego, que controlava o tempo linear, cronológico, sequencial, quantificável, continua prevalecendo na sociedade; logo, faz-se necessário marcar “o fim”. Entretanto, tecemos algumas considerações na perspectiva de uma pausa. Bom seria produzir na perspectiva do deus grego *Kairós*, que não quantificava o tempo e o percebia como a experiência do momento oportuno. Ao tentar encerrar o estudo, temos algumas questões a explicitar, mas nos sentimos acometida por um sentimento de incompletude. Optamos, então, pela pausa, para permitir que o conhecimento decante em nós. O fim, neste sentido, é apenas uma pausa.

O objetivo central deste estudo foi analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na RME de Florianópolis - e verificar se esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação. Partimos da hipótese inicial de que a supervisão escolar contribuiu com o processo de consolidação da rede. Neste sentido, sua trajetória traçou uma linha cheia de oscilações que refletiam as mudanças promovidas pela política nacional. Assim, conservava singularidades nos processos de socialização profissional, na formação e na constituição da carreira, o que poderia ter possibilitado a criação de mecanismos de resistência ao processo de extinção da função da supervisão escolar.

Isto posto, inicialmente pontuamos algumas questões referentes à montagem da pesquisa; posteriormente, explicitamos algumas impressões/considerações sobre ela. O tema mexeu com nossas inquietações, pelo estranhamento da tarefa árdua e desafiadora que representou realizar algo que nos parecia familiar. Para conseguirmos, foi fundamental a escolha das lentes da história da educação e da sociologia da educação para proceder à análise do estudo. Entretanto, esta opção também nos exigiu um esforço, pois se tratava de entrar numa linha de pesquisa cujas discussões não nos eram próximas. Da incursão realizada provieram conceitos como: representação, campo, socialização profissional, profissionalização e tantos outros, que serviram como ferramenta para entender como as categorias de análise - formação inicial e continuada, função e prática pedagógicas -, surgidas da empiria, atravessaram a constituição da supervisão escolar na RME de Florianópolis.

Definimos como recorte temporal deste estudo o período 1987-2010, mas à medida que nos defrontávamos com a empiria e com os

estudos consultados, sentíamo-nos obrigada a perguntar sobre o que havia ocorrido antes, ou a indagar sobre a repercussão do ocorrido nas práticas mais recentes. O propósito era compreender o que se havia criado ao longo do processo, atentando para não incorrer no julgamento. A história é o que foi possível ser, não o que desejávamos que fosse. Desta forma, apresentamos uma leitura que procurou interpretar com a fidelidade possível os documentos produzidos pela RME de Florianópolis sobre a supervisão escolar. Apoiamo-nos igualmente no aporte normativo da política nacional, que inseriu os especialistas em assuntos educacionais nos sistemas de ensino. A escuta dos especialistas em assuntos educacionais, que participaram do processo de implantação do serviço de supervisão escolar no município, também orientou nossas reflexões. Assim, o caminho metodológico elegido foi o estudo de caso, por nos possibilitar estabelecer um diálogo com os dados dos testemunhos coletados e dos questionários aplicados.

Cabe destacar que, inicialmente, nos fixamos algumas questões orientadoras, como: Qual o papel da supervisão escolar no processo de consolidação da RME? Estaria a supervisão escolar submetida a um processo de ascensão, declínio e ressignificação da função? Como a supervisão escolar se estruturou e que estratégias adotou ao longo de 1987 a 2010 para permanecerem no campo?

Na medida em que estruturávamos as três partes, compostas pelos sete capítulos que resultaram neste estudo, inúmeras outras questões surgiram. Refletindo sobre o processo vivido, percebemos que a realidade era muita mais dinâmica, e sempre escapava ao nosso esforço de segurá-la. Era escorregadia. Primeiramente, iniciamos o processo de pesquisa com a intenção de investigar a supervisão escolar na educação infantil da RME de Florianópolis, pois o levantamento bibliográfico inicial nos mostrou que esta organização não era comum no País, sendo uma condição singular desta rede. Entretanto, ao aplicarmos o piloto do questionário a alguns supervisores da educação infantil, chegamos a uma segunda constatação, já parte deles provinha do ensino fundamental e circulava nas duas etapas da educação básica, num movimento de idas e vindas. Esta constatação nos levou a redefinir o foco desta pesquisa, passando para a supervisão escolar na educação básica. Ao fazê-lo, chegamos a uma terceira constatação: os documentos consultados produzidos pela RME de Florianópolis e a literatura específica da área indicavam que a história da supervisão escolar estava colada à dos seus pares - orientadores e administradores escolares -, que compunham o grupo ocupacional dos especialistas em assuntos educacionais. Neste sentido, o estudo não poderia ignorar esta dimensão. Ao consultar as

pesquisas que abordavam a história da constituição do ensino público em Florianópolis, nos deparamos com uma quarta constatação, composta por duas questões importantes: a primeira referia-se à imbricada relação de interdependência entre o estado e o município, no tocante as questões educacionais. A segunda indicava a presença de inspetores escolares no processo inicial de organização da RME da capital. Para focar na supervisão escolar, portanto, deveríamos incluir na pesquisa uma incursão a inspeção escolar. Discorremos sobre esta questão por avaliarmos que tão importante quanto a síntese pronta e acabada é informar o leitor sobre os processos de redefinição do estudo que convergiram para os itens que deram corpo aos capítulos que resultaram da pesquisa.

A organização adotada na primeira parte nos permitiu, além de definir o objeto e descrever o itinerário metodológico, realizar uma incursão na história da constituição da RME de Florianópolis. Constatamos que até a década de 1950 esteve fortemente vinculada à rede estadual de ensino de Santa Catarina. A partir desse período, observamos uma incipiente autonomia. Entretanto, também percebemos que a forma como se organizou a educação nacional, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, que reafirma um regime de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, que, em certa medida, explicava a relação de interdependência e o processo de construção da relativa autonomia trilhado pela educação municipal. Estas constatações nos auxiliaram a compreender a forte influência da organização da educação estadual no município de Florianópolis, a razão, segundo entendemos, da inserção dos inspetores escolares estaduais nas escolas da RME da capital catarinense, servindo estes de modelo para os primeiros trabalhos de acompanhamento pedagógico. Os termos de visita localizados na escola básica municipal Antônio Paschoal Apóstolo revelam o processo de passagem de uma inspeção estadual para uma inspeção municipal. Cabe o registro de que, a partir da década de 1960, foram criados os cursos de pedagogia na UFSC (1960) e na Udesc (1963), e que, à medida que os professores municipais se formavam em nível superior eram convidados a substituir os inspetores estaduais, até então cedidos pelo estado ao município. O modelo de inspeção existente até então passou a ser questionado. Foi sobre estas bases que, na década de 1970, tiveram início as primeiras discussões sobre a importância da organização do serviço de supervisão escolar e da orientação educacional na RME de Florianópolis.

Na segunda parte do estudo, nos ancoramos nos documentos produzidos ao longo das gestões municipais no período correspondente

a 1980-2010. Contamos também com os testemunhos de sete especialistas em assuntos educacionais.

Para efeito de síntese, delimitamos os muitos lugares que couberam aos especialistas em assuntos educacionais nos projetos e documentos das diferentes gestões ao longo dos últimos trinta anos. Quando surgiram as primeiras configurações, no final da década de 1970, os especialistas eram indivíduos que tentavam tecer o desenho de sua função. Basicamente, orientavam-se pela formação inicial, mas sob forte influência da inspeção escolar estadual. Em sua maioria, eram professores convidados a exercer o cargo. Posteriormente, realizaram concurso de mudança de área e acesso e foram lotados na Secretaria de Educação. A partir do concurso de ingresso de 1987, temos a primeira ampliação desse grupo profissional. Os especialistas passaram a ser identificados como uma *dupla pedagógica*, composta de supervisão e orientação educacional. Neste período, definiu-se que sua atuação se daria primordialmente na escola, estabelecendo, assim, um marco orientador que perpassou todos os projetos de gestões posteriores e constituiu uma forte característica da RME. Este processo foi permeado de tensões e disputas. Ao se efetivar na SME e nas escolas, os supervisores e orientadores passaram a questionar o funcionamento destas duas instâncias e então foram colocados em xeque. Neste período, a SME, os profissionais das escolas e os próprios especialistas nutriam expectativas diferentes a respeito das funções que deles se esperavam.

A partir de 1993, o quadro de especialistas efetivamente se amplia com a inclusão do administrador escolar, compondo assim uma *equipe pedagógica*, constituída por um trio de especialistas (supervisor, orientador, administrador). Data desse período um intenso processo de formação, que demarcou as funções desses profissionais e moldou um projeto de gestão que destacava a importância do trabalho desse grupo com uma forte ênfase no PPP e na organização da prática pedagógica.

Em 1998 foi inserido o serviço de supervisão escolar na educação infantil, ampliando de forma expressiva o número de supervisores na RME. Esta transformação acompanhou também a expansão da matrícula dessa primeira etapa da educação básica. No período correspondente à última gestão investigada, os documentos do ensino fundamental davam pouca visibilidade aos profissionais investigados, levando-nos a supor que, ao designar “*gestores*”, se estivessem incluindo os especialistas em assuntos educacionais. Em contrapartida, nos documentos da educação infantil, a importância do serviço de supervisão escolar foi destacada, sugerindo, assim, uma cisão entre essas duas etapas da educação no que

concerne a supervisão, ou revelando a fragilidade/ausência de um projeto de formação comum.

Ao garimpar como fontes de pesquisa as publicações produzidas pelas distintas gestões, observamos que antes dos anos de 1990 predominavam relatórios e planos de gestões, com um caráter mais técnico, e propostas curriculares que seguiam uma perspectiva mais prescritiva do que teórica. Em contrapartida, a partir dessa década percebemos o refinamento das produções destinadas à orientação do trabalho pedagógico, bem como uma política de distribuição das publicações para os professores, o que se revelou como estratégia de tornar públicas as perspectivas teóricas adotadas. Entretanto, no interstício desse período, localizamos gestões que minimizaram tal prática.

Outro dado a considerar foi o advento da internet, em especial na última década, que também interferiu nessa prática, pois, na atualidade, os documentos orientadores se encontram disponíveis no portal da PMF. Sua análise neste *site* mostrou diferentes perspectivas teóricas na base das distintas gestões, que revelaram o lugar reservado aos especialistas nos distintos projetos, oscilando entre a projeção e a invisibilidade desses profissionais. No entanto, observamos que o documento *Princípios da Educação Infantil* (ROCHA, 2000) continuou como base das publicações seguintes desta etapa de ensino. Ressaltamos, ainda, a alternância de governos e coligações partidárias e uma expressiva presença de secretários de Educação oriundos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Um dado relevante refere-se ao investimento em uma política de formação continuada. Isso se traduziu numa conquista importante no campo da socialização e profissionalização de uma categoria profissional, porém não foi necessariamente acompanhado de uma organicidade e continuidade de proposições, uma vez que foram e são diversos os modelos de formação seguidos. A partir da década de 1990, percebemos uma intensificação, mas também uma diversificação, além de um deslocamento do local onde ocorria a formação. A perspectiva centralizada passou a dividir espaço com a proposta da descentralização, constituindo, sobretudo na década de 2000, a escola como *locus* de formação. Esta mudança significou um reordenamento das atribuições dos especialistas em assuntos educacionais, que passaram a trabalhar intensamente na organização dos processos formativos. O estudo de Zapelini (2007) vinculou o sucesso ou o insucesso dos projetos de formação à capacidade organizativa dos supervisores em coordenar a formação na educação infantil. Porém, ao observarmos o quadro das

funções, não identificamos uma atribuição que explicitasse claramente que esta era uma responsabilidade desse profissional, sugerindo, assim, a existência de um descompasso entre o escrito e o vivido.

Na terceira parte do estudo, nos detivemos especificamente nos supervisores escolares. Com base nos dados oriundos do questionário, organizamos uma caracterização deste grupo profissional. Constatamos o exercício da docência no período que antecede o ingresso no cargo de supervisor escolar em grande parte da amostragem. Tecemos algumas considerações no que concerne às categorias de análise - formação (inicial e continuada), funções e práticas pedagógicas - que atravessaram o serviço de supervisão escolar. Observamos que a formação inicial e a formação continuada, recebidas pelos supervisores, forneciam-lhes a base para realizar a função de coordenar os processos formativos e assim qualificar a prática pedagógica.

De forma efetiva, observamos os processos de ascensão, declínio e ressignificação da função supervisora, sobretudo na documentação produzida pela RME ao longo das diferentes gestões, mas estas também são a expressão em certa medida, do movimento ocorrido na esfera nacional. A inspeção escolar parece estar mais vinculada a uma escola tradicional e é substituída pela supervisão escolar que ascende como uma resposta às demandas políticas e educacionais das décadas que se sucederam, ela parece se aproximar do ideário escola novista, ou ainda de uma perspectiva tecnicista como alguns a definem. O fato é que observamos uma ascensão da função supervisora no país de modo geral e na RME em particular. Entretanto, a partir da década de 2000 temos um arrefecimento, ou um declínio da função da supervisão nas redes públicas do país, potencializada pela Resolução CNE/CP nº1/2006, condição não observada na RME de Florianópolis que intensifica a contratação da supervisão escolar em especial na educação infantil, podemos então afirmar que a partir dos finais dos anos noventa presenciamos um esforço da RME para ressignificar a função da supervisão escolar. O investimento em formação continuada, destinada aos supervisores, manteve-se com regularidade na educação infantil, oferecendo outras referências sobre o serviço da supervisão escolar. Esta constatação destoa das propostas de formação menos específicas e descontínuas realizadas com os supervisores que atuavam no ensino fundamental no mesmo período. A experiência da supervisão na educação infantil e o processo de socialização profissional dela decorrente parecem ter seduzido muitos supervisores do ensino fundamental, pois foi constatado o deslocamento de muitos deles para educação infantil, por meio dos concursos de remoção. No entanto, em

breve as implicações da referida resolução se fará presente e isso implicará em desafios importantes. Quais ajustes serão necessários para conciliar/aproximar práticas advindas de formação diferentes que convivem numa mesma rede? Teremos a ressignificação ou a extinção da prática supervisora? Caso a RME venha a adotar a contratação de coordenadores pedagógicos, ele se aproximará da prática da supervisão, ou teremos a retomada de práticas de inspeção, diante da grande demanda de trabalho e da acumulação de funções? Estas são questões que as respostas encontram-se na dimensão do futuro.

A hipótese inicial sugeria que a supervisão escolar contribuiria com o processo de consolidação da RME. Sua trajetória, porém, refletia as mudanças promovidas pela política nacional, embora guardasse as próprias singularidades nos processos de socialização profissional na formação e na constituição da carreira, o que teria possibilitado a criação de mecanismos de resistência ao processo de extinção da função da supervisão escolar.

Concluimos que parte da nossa hipótese foi confirmada, pelo exposto até o momento, exceto pela impossibilidade de avaliar os impactos da nova *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006) na supervisão escolar do município e uma possível substituição deste profissional pelo coordenador pedagógico. A empiria não permitiu afirmar a criação de mecanismos de resistência ao processo de extinção da função dos supervisores, pois esta questão não pareceu contemplada nas preocupações da amostragem selecionada. Entendemos ser este um objeto de estudo promissor, a ser explorado em pesquisas posteriores.

Por fim, o objeto que permanece no horizonte da sedução, mas que acabamos por não aprofundar, refere-se à prática da supervisão escolar na educação infantil. Caberia uma reflexão mais pontual sobre as condições de trabalho desses profissionais, que abarcam, na educação infantil, as atribuições dos três especialistas em assuntos educacionais, o que implicou na ressignificação da atuação do supervisor escolar. Ou ainda, a expansão da rede física na educação infantil na última década, que, com a construção de grandes equipamentos de até 15 salas, impôs uma grande carga de trabalho a estes profissionais: eis aí mais uma questão a ser pesquisada. Também a aplicação da hora-atividade em tempo para os professores da educação infantil a partir de 2013 concorre para uma nova demanda da organização do trabalho da supervisão escolar. Estas são algumas das inúmeras questões que justificariam uma pesquisa envolvendo esses agentes.

Fazemos aqui, então, a pausa inicialmente anunciada. Cessamos a contação de uma história possível da supervisão escolar na RME de Florianópolis. Deixamos aqui o registro de que ela só foi possível graças à generosidade e ao esforço coletivo de alguns especialistas em assuntos educacionais e, de modo pontual, dos supervisores escolares que nos trouxeram fontes e se fizeram fontes. O nosso muito obrigada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. M. **Escola Pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica**: desafios da sociabilização (multi) cultural na formação das professoras. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AGUIAR, L. C. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina**: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AGUIAR, M. A. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ALARCÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Campinas; Papirus, 2001. p. 11-55.

ALBA, F. **Sobre la naturaleza que construye la arquitectura** (geometria del recuerdo y proyecto del lugar). Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1984.

ALVES, F. T.; OESTREICH, M. **O/A Profissional de supervisão “escolar” que atua na educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2002. 58 f. Monografia – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. A Elaboração de currículos para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos: princípios gerais. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para a organização didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, 1999a.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

AZEVEDO, A. C. B. 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) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

AZEVEDO, F. **A cultura Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora da USP, 1971.

BARBOSA, E. B. L. **Uma Teia de Ações no Processo de Organização da Inspeção do Ensino No Paraná (1854 – 1883)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BARCELOS, A. R. F. Inspeção Escolar em Santa Catarina na Primeira Metade do Século XX: As Representações das Professoras Aposentadas. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. RITUAIS, ESPAÇOS & PATRIMÓNIOS ESCOLARES, 9., 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa, jul. 2012. 1 CD.

BARCELOS, A. R. F.; SCHEIBE, L. A trajetória do curso de Licenciatura em Pedagogia: considerações sobre a ascensão e o declínio da habilitação em supervisão escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: “O ESTADO E O TEMPO PRESENTE, 6., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2011. 1 CD.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRA, K. V. V. **Prática em extinção ou processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BEIRITH, A. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1966)**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BELTRAME, S. A. B. **A Educação dos que vivem a resistência, 1949-1989**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

BENTHAM, J. O Panóptico ou a casa de inspeção. In: SILVA, Tomaz Tadeu et al. (Org.). **O Panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008d.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

BOURDIEU, P. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008c. p. 145-183.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 33-38.

BOURDIEU, P. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008d. p. 65-69.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008e. p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU; P. CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 1980)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BROERING, A. de S. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CABRAL FILHO, P. **O ensino público primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961: o surgimento de uma rede municipal de educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPANA R. C. **História dos especialistas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 1994. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 - desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARMINATI, M. B. **Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2002. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARR, E. H. **O que é História?** Campinas: Editora da UNICAMP; Paz e Terra, 1995.

CARVALHO, M. V. C. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil, com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras análises. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós LDB, rumos e desafios**. 4. ed. Editora da UFSC; UFSCAR, 2003.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, A. C. L.; SILVA, V. L. G. da. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina- Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, jun./dez. 2004.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. T. S. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez. 2003. p. 51-62.

CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polémicas, fundamentos e análises. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 111-126.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: Desafios para uma educação igualitária e federativa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, p. 1187-1209, set/dez. 2008.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, n. 5, p.11, jan./abr. 1991.

DABUL, M. R. **Pioneiros da coordenação pedagógica paulistana: histórias de lutas e desafios - 1983-1989.** 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

DUBAR, C. **A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Editora da USP, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. (Orgs.) **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, M. M. **O professor coordenador do ciclo básico e a questão da qualidade de ensino.** 1994. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação: análise de um processo de Formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FERREIRA, N. S. C. A Educação como mediação e a totalidade do trabalho Pedagógico. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação.** São Paulo: Papirus. 2009. p. 25-40.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da Educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 235-254.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Campinas: Papirus. 2001. p. 81-102.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2007.

FIORI, N. A. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: ensino público e assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos imperial e republicano. Florianópolis: EDEME, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1993.

GARCIA, R. L. **Orientação educacional na Escola**. São Paulo: Loyola, 1990.

GATTI, B. A. A prática educativa e a ação docente: desafios para a qualidade. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 3, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013. 1 CD.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). Modalidades especiais de formação de professores. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Unesco, 2009.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GOULART, J. J. **A instrução Pública na Província de Santa Catarina: 1834-1889**. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

GUIMARÃES, C. L. J. **Avaliação da proposta de coordenação pedagógica na rede oficial de ensino do Distrito Federal**. 1988. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

HASCKEL, S. **Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os professores aprendem. **Pátio**, n. 4, p. 8-13. ago./out. 1998.

HIDALGO, L. A. **Supervisão escolar e TV escola: um estudo na rede pública estadual de ensino fundamental do NRE de Londrina/PR**. 1999. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1999.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

HUGHES, E. C. **Men and their work**. 2. ed. Glencoe: The Free Press, 1967.

ISOBE, R. M. R. Estratégias de modelização da prática docente nos relatórios da Inspeção Técnica em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. 1 CD.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KONRATH, R. D. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, papel e saberes necessários**. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 419-476.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 69-80.

LOURO, G. L. **Prendas e antiprendas: Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017883&fd=y>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MARCILIO, E. C. **A ação da inspeção geral da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888: a precariedade da inspeção Escolar como instrumento para a uniformização do ensino**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- MEDINA, A. da S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada - uma experiência na rede municipal de ensino de Porto alegre, RS.** 1993. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- MELO, S. M. M. de. **Orientação educacional: do consenso ao conflito.** São Paulo: Papirus, 1994.
- MERRIAM, S. B. **Case study reserach in education: a qualitative approach.** São Francisco: Jossey Bass, 1988.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MIZIARA, L. A. S. **A coordenação pedagógica e a práxis docente: aspectos Legais da profissão do pedagogo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.
- MIZURINI, V. L. T. **O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional.** 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MOURA, C. de S. **De supervisor a coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **Histoire et Comparaison**: Essais sur l'Éducation. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 125-139, 1991.

NUNES, C. História da educação: Espaço do desejo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, jul./set. 1990.

OESTREICH, M. **Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis**: uma análise das “creches ampliadas”. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil - Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento da educação infantil. In: PILLOTTO, S. S. D. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 30-45.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: olhar o grupo, revelar as crianças. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Síntese de qualificação na Educação Infantil**. Florianópolis: 2000c. p. 21-25.

PAZ, S. de J. P. **A avaliação na educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PEREIRA, V. R. B. **Nacionalização – Autoritarismo e Educação - Inspectores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PERINA, S. H. **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) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

PIACENTINI, Telma. Os primeiros 100 dias da nova Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 2, n. 6, p. 211-226, jul./dez. 1985.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectiva.** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PINTO, F. **Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RAMOS, I. V. **Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender.** 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

RANGEL, M. O estudo da prática da supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 57-67.

RANGEL, M. Supervisão e Orientação Educacional: concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação.** São Paulo: Papyrus. 2009. p. 11-23.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho a ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-96.

RATIO STUDIORUM. Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

ROCHA, E. C. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. 2000a. p. 23-34.

ROCHA, J. S. da. **Violências na escola**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUCHERT, M. D. **A coordenação pedagógica e a significação e ressignificação sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

SANTOS, E. A. S. dos. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, L. L. de C.; OLIVEIRA, N. H. de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 2007. Disponível em:
<www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf>.
Acesso em: 17 dez. 2010.

SARMENTO, M. J. Os estudos de caso etnográficos em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina.** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCHAFASCHEK, R. **Educar para civilizar e instruir para progredir: Análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. **A escola normal catarinense de 1892: profissão e ornamento.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHARDONG, R. **A instrução pública secundária em desterro – O Atheneu Provincial (1874-1883).** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004>. Acesso em: 2 ago. 2010.

SCHMIDT, L. L. **A Constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina: 1830-1859.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A.; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 91-110.

SILVA, C. S. B. D. **O curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas: autores Associados, 2003.

SILVA, V. L. G. da. **Por Detrás das Palavras**: Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª à 4ª série. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SILVA, V. L. G. da. **Sentidos da Profissão Docente**: estudo acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/000000000001/000001F4.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SILVA, V. L.; SCHÜEROFF, D. (Orgs.). **Memória Docente**: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950). Florianópolis: UDESC, 2010.

SOLDATELLI, Rosângela. **O Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. 11. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIVE, G. M. G. Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a Escola Normal Catarinense nos anos sessenta. In: SCHEIBE, L; DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911–1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, G. M. **Ação da Diretoria da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no Período de 1858 a 1874: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente da 1ª à 4ª série.** Florianópolis: Cidade Futura. 2003.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VALLE, I. R. Formação de professores: um esforço de Síntese. **Educar**, n. 25, p. 215-235, 2005.

VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. (Orgs.). **Trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas: Papyrus, 2008. p. 97-117

VASCONCELOS, G. S. M. de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!”** A participação das crianças na relação Pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, G. S. M. de. **A supervisão e suas implicações no contexto pedagógico da educação infantil.** 2005. 40 f. Monografia (Especialização em Educação infantil) - Faculdade Educacional de Medianeira, Medianeira, 2005.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

VIAN, E. V. **A história dos especialistas de educação**: contribuição ao estudo da Coordenação Pedagógica de Mato Grosso do Sul. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VOLDAMAN, D. A Invenção do Depoimento Oral. In: MORAES, M. de; AMADO, J. (Coord.). **Usos e abusos da História Oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 247-265.

VOLDAMAN, D. Definições e usos. In: FERREIRA, J. P. A. B.; AMADO, M. de M. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006. p 33-41.

WALTRICK, R. E. de L. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZAPNELINI, C. A. E. **Saberes dos professores da Educação Infantil**: conquista ou utopia na formação continuada. 2007. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7a%0o.htm>. Acesso em: 5 abr. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 30, de 12 de setembro de 2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fev. 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP, n. 5, de 13 de dez. 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. **Currículos mínimos dos cursos superiores.** Porto Alegre: UFRGS, 1971. p. 18-21.

DIÁRIO CATARINENSE. **Aprovados no magistério em Florianópolis.** Florianópolis, 5 fev. 1987. p. 17.

FLORIANÓPOLIS. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal.** 2000a.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico.** Florianópolis, 2008a.

FLORIANÓPOLIS. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. Gestão 1997-2000. **Uma abordagem sob o ponto de vista histórico**. Florianópolis, 1999b.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de Gestão 1993-1996**. Um projeto Político Pedagógico, traduzido em ações. 1996a.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de Gestão**. Florianópolis, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório Gestão 2005-2012**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular- Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares. Florianópolis, 1996b.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Lei n. 7503/2007, 27 dez. 2007**. Trata da: Estrutura Administrativa e Organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. 2007.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Lei n. 7.508/2007, 27 dez. 2007**. Trata da: A Organização, Funcionamento e Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. 2007

FLORIANÓPOLIS. Cumprimento do plano de ação de 100 dias do governo Andrino. (Gestão 1986-1988). **Caderno CED**, 1985.

FLORIANÓPOLIS. Edital nº 003/87. Homologação de Concurso Público. **Diário Oficial**, n. 13.145, 13 fev. 1987. p. 8.

FLORIANÓPOLIS. **Encontros de Qualificação- Educação Infantil- 1998**. Florianópolis, 1998.

FLORIANÓPOLIS. Estatuto do Magistério Público do Município de Florianópolis. **Lei n. 2.517/1986**, 19 dez. 1986.

FLORIANÓPOLIS. Estatuto do Magistério Público do Município de Florianópolis. **Lei n. 1.811/1981**, 14 set. 1981.

FLORIANÓPOLIS. **Formação em serviço:** partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Indicação n. 06.** 11 nov. 1958.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n. 433.** 24 mar. 1960.

FLORIANÓPOLIS. **O movimento de reorientação didática:** instaurando uma nova práxis no ensino fundamental. Florianópolis, 2000b.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 067/06, de 05 de outubro de 2006.** Estabelece os critérios de distribuição das vagas para cargos integrantes dos grupos Docente e Especialistas em Assuntos Educacionais do Quadro do Magistério nas Unidades Educativas de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2006.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Administração Jurídica. **Parecer n. 011.** 28 abr. 1987.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Plano de Educação (1980-1983).** 1979.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo. 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de Gestão 1989-1992.** 1992.

FLORIANÓPOLIS. **Tiro De Meta – Segundo Tempo.** Florianópolis, 2008b.

SANTA CATARINA. Edital nº 003/86. Inscrições do Concurso Público. **Diário Oficial**, n. 13.115, 31 dez. 1986. p. 32.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: Sociologia e História da Educação- SHE
PROFESSORA ORIENTADORA: Ione Ribeiro Valle
ACADÊMICA: Ana Regina Ferreira de Barcelos

QUESTIONÁRIO: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR ESCOLAR.

Apresentação:

Eu Ana Regina Ferreira de Barcelos, membro do Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina (GPEFESC-UFSC), doutoranda da PPGE- UFSC- Linha Sociologia e História da Educação e Supervisora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, venho entre meus pares solicitar a colaboração para responderem este questionário.

O objetivo deste instrumento é fazer um **estudo exploratório** na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o propósito de localizar informações referentes à supervisão escolar que possibilitem o redimensionamento do meu projeto de doutorado. Constitui-se também, num exercício de sistematização e reflexão originado nas discussões promovidas nas disciplinas freqüentadas, ao longo do ano de 2010. No questionário abordo as dimensões da trajetória escolar, da carreira escolar e da experiência profissional, com o propósito de melhor compreender o processo de socialização profissional dos supervisores da Rede Municipal Ensino de Florianópolis.

1. DADOS PESSOAIS

1.1-Nome:			
Sexo: F () M ()	Ano de nascimento:	Cidade:	UF:
Religião:			
Estado civil:	Nº de filhos: Idades:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Grau de instrução de seu cônjuge:		Profissão:	
Grau de instrução do pai:		Profissão:	

Grau de instrução da mãe:	Profissão:
Onde você mora hoje? () Casa própria () Casa alugada () Casa de parente () Casa de amigos () outros	

1.2- Está atuando como supervisora? Sim () Não ()
Nível escolar em que atua: Instituição Educativa:
OBS:

1.3- É aposentada? Sim () Não ()	Ano de aposentadoria:
Nível escolar em que atuava quando se aposentou: Instituição Educativa que atuava:	

2- TRAJETÓRIA ESCOLAR:

2.1- Frequentou a educação infantil? () sim () não () Escola Pública () Escola Privada
2.2- Onde frequentou o ensino fundamental? () Escola Pública () Escola Privada () Maior parte Pública () Maior parte Privada
Principal turno que frequentou: () matutino () vespertino () noturno
Frequentou escola isolada? () Sim () Não Quais séries?
Frequentou escola reunida? () Sim () Não Quais séries?
Reprovou em alguma série do ensino fundamental? () Sim () Não Qual (is) série (s)
Ano em que concluiu o ensino fundamental: Escola/Cidade:
OBS:
2.3 Onde frequentou o ensino médio? () Escola Pública () Escola Privada () Maior parte Pública () Maior parte Privada
Curso:

Frequentou o magistério no ensino médio? () Sim () Não		Onde?
Principal turno que frequentou: () matutino () vespertino () noturno		
Reprovou em alguma série do ensino médio? () Sim () Não		Qual (is) série (s)
Ano em que concluiu o ensino médio:	Escola/Cidade:	
Fez outro curso de nível médio? () Sim () Não		Qual:
Ano de conclusão do segundo curso de ensino médio?		
Escola/Cidade:		
Fez supletivo? () Sim () Não		() matutino () vespertino () noturno
Fez cursinho pré-vestibular? () Sim () Não		() Público () Privado
OBS:		

2.4 Fez curso superior em qual universidade? () Pública () Privada	
Nome da Instituição. () matutino () vespertino () noturno	
Nome do curso e habilitação.	
Cidade:	Ano de conclusão de curso:
O que mobilizou sua escolha pelo curso de Pedagogia Supervisão Escolar?	
OBS:	

<p>2.4.1- Frequentou outro curso de graduação? () Sim () Não () Pública () Privada</p> <p>Nome do curso:</p> <p>Ano de conclusão:</p>
--

<p>Nome da Instituição: () matutino () vespertino () noturno</p> <p>Nome da cidade:</p> <p>OBS:</p>

<p>2.5- Cite ao menos três razões para a escolha do curso de Pedagogia Habilitação Supervisão Escolares?</p>
--

- 1ª
- 2ª
- 3ª
- 4ª
- 5ª

<p>2.6- Seus pais participaram desta escolha? () Sim () Não Como?</p>
<p>Alguém mais influenciou sua escolha? () Sim () Não Quem?</p>
<p>Seus pais participaram da sua formação profissional? () Sim () Não () Em Parte Como e por quê?</p>
<p>Você teve algum tipo de ajuda financeira externa a sua família para se formar no nível superior (bolsa por exemplo)? Qual (is)?</p>

2.7- Fez curso de pós-graduação? () Sim () Não			
Curso de Especialização	Turno	() pública () privada	Instituição, cidade e ano de conclusão?
Curso de Mestrado	Turno	() pública () privada	Instituição, cidade e ano de conclusão?
Curso de Doutorado	Turno	() pública () privada	Instituição, cidade e ano de conclusão?
O que mobilizou a busca por uma pós – graduação?			

2.8-Enfrentou dificuldades para estudar? () Sim () Não Quais?
--

R:

2.7- Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima (sobre disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas, incidentes na trajetória escolar...)
--

R:

3- CARREIRA PROFISSIONAL

3.1- Ano do 1º emprego: Idade:	Tipo de Instituição:	Função:
Quando ingressou na Rede Municipal de Ensino?	Qual a função ocupada e o nível de atuação?	Tempo na função: () substituto () efetivo
Em que ano se efetivou como supervisor (a) escolar no município?	() Educação Infantil () Ensino fundamental	Unidade Educativa: Unidade Educativa:
Atuou em escola particular? Quanto tempo? () Sim () Não		Nível: Função:
Você atuou ou atua no ensino médio? () Sim () Não Curso: Quanto tempo? Disciplinas:		Instituição:
Você atuou ou atua no ensino superior? () Sim () Não Curso: Quanto tempo? Disciplinas:		Instituição:
3.2- Participou de concurso de ampliação de carga horária e remoção na rede municipal de ensino? () Sim () Não	Ano: Unidade Educativa Ano: Unidade Educativa	Ano: Unidade Educativa Ano: Unidade Educativa

Caso tenha mudado de nível de atuação, o que mobilizou a troca?		
Participou de processo de permuta na rede municipal de ensino? () Sim () Não	Ano: Unidade Educativa	Ano: Unidade Educativa
	Ano: Unidade Educativa	Ano: Unidade Educativa

Caso tenha participado do processo de permuta, o que mobilizou a mudança?

3.3- De acordo com seu demonstrativo de pagamento, qual o seu enquadramento na carreira docente e o seu nível de referência na progressão da carreira do magistério público municipal hoje?		
Tabela	Classe	Nível

3.4- Foi designado/a, eleito/a, ou indicado/a para exercer outra atividade? () Sim () Não
Qual(is) atividade(s)? _____
Em _____ qual/quais _____ instituições?
Durante quanto tempo? _____
O que mobilizou o exercício de tal(is) atividade(s)? _____
Qual a contribuição desta atividade para qualificar o exercício da função de supervisão escolar?

3.5- Você gostaria de exercer outra profissão? () Sim () Não Qual (is)? Por quê?

R:

3.6 -Cite ao menos três razões para você permanecer no magistério?

- 1^a
2^a
3^a
4^a

3.7- Caso você seja aposentado/a, exerceu outra atividade após a aposentadoria? () Sim () Não () Com remuneração () Sem remuneração Qual(is)?

R:

3.8- Você é, ou foi filiado(a) a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político? () Sim () Não Qual (is)?

R:

3.9-Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas, incidentes na trajetória profissional...)

R:

4- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1 Cite ao menos três aspectos:

Mais gratificantes da atuação na supervisão escolar	Mais lamentáveis da atuação na supervisão escolar
1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	

4.2 - Cite ao menos três características:

Do supervisor(a) escolar atuante	Do supervisor (a) escolar pouco comprometido
1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	

4.3 Como um supervisor(a) se torna competente? (enumere no mínimo cinco alternativas por ordem de relevância):		
	Em decorrência da formação Superior	Em decorrência dos recursos didáticos
	Em decorrência da experiência anterior como docente	Em decorrência da formação em serviço
	Em decorrência do domínio das novas tecnologias	Em decorrência do esforço dos dirigentes
	Em decorrência das trocas de experiência com seus colegas	Em decorrência da organização coletiva no interior da Unidade Educativa
	Em decorrência do seu esforço pessoal	Em decorrência da sua capacidade de observação e escuta das demandas no cotidiano da Unidade Educativa.
Outros:		
4.4- Cite ao menos três dificuldades enfrentadas pela supervisão escolar no trabalho com:		
Os alunos/ crianças nas Unidades Educativas		Os professores (as) nas Unidades Educativas
1 ^a		
2 ^a		
3 ^a		
4 ^a		
5 ^a		
4.5- A atuação do supervisor escolar que trabalha em níveis de ensino distintos é diferenciada? ()Sim ()Não		
Caso sua resposta seja afirmativa, cite ao menos três especificidades/singularidades da atuação do (a) supervisor (a) escolar nos diferentes níveis de ensino.		
Educação Infantil		Ensino Fundamental
1 ^a		
2 ^a		
3 ^a		
4 ^a		
5 ^a		
4.6- Como é a relação entre a direção e a supervisão escolar na Unidade Educativa que você atua? () Excelente () Muito boa () Razoável () Péssima		

Justifique:

4.7 - Como é a relação entre as famílias e a supervisão escolar na Unidade Educativa que você atua?

Excelente Muito boa Razoável Péssima

Justifique:

4.8- Como é a relação entre a supervisão e os (as) alunos/crianças na Unidade Educativa que você atua?

Excelente Muito boa Razoável Péssima

Justifique:

4.9- Como é a relação entre os professores e a supervisão escolar na Unidade Educativa que você atua?

Excelente Muito boa Razoável Péssima

Justifique:

4.10- Quais autores têm subsidiado suas reflexões sobre a atuação do supervisor escolar? Cite-os.

R:

4.11- Indique conteúdos que você avalia como fundamentais para formação continuada da supervisão e quais modalidades de formação (curso, oficinas, seminários, congressos, etc...), você considera como mais significativas.

R:

4.12- Considerando algumas das funções da supervisão escolar destacadas em documentos referentes à supervisão no município comente sobre as possibilidades de encaminhamento e as dificuldades enfrentadas.

“Planejar, executar, avaliar os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: das reuniões pedagógicas, reunião de pais, de planejamento, grupo de estudo e projetos.”

“Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como

<i>suporte necessário ao dinamismo do Projeto Político Pedagógico.”</i>	
<i>“Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica.”</i>	
<i>“Participar junto com os demais especialistas e professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento das crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem, visando o redimensionamento da ação pedagógica.”</i>	

4.13- Considerando o Art 64 da LDB 9394/1996 que indica: “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.” Comente quais os possíveis desdobramentos deste artigo, para o futuro da supervisão na educação básica do município.

R:

4.14-Aponte sugestões de aspectos que não foram considerados no questionário, mas que você avalia que sejam fundamentais para a reflexão do trabalho da supervisão escolar.

R:

Você se dispõe a responder uma entrevista?

() Sim () Não

Você possui documentos, fotos ou outros materiais que poderia colocar a disposição desta pesquisa para reprodução?

() Sim () Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Considerando os termos da Resolução n 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, esclareço que os dados coletados no estudo exploratório, “A constituição da identidade profissional do supervisor escolar” está vinculado ao projeto Pesquisa “*Memória docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*”, sobre a coordenação da Professora Dra. Ione Ribeiro Valle- UFSC, pesquisadora do CNPq, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos especificados no projeto e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Msc. Ana Regina Ferreira de Barcelos
Pesquisadora do Grupo GPEFESC - UFSC
anafbarcelos@yahoo.com.br
fone: (048) 99036507- (048) 32380193

Eu _____
Declaro estar suficientemente esclarecido (a) e ter concordado voluntariamente em participar desta pesquisa.
E-mail _____ telefones: _____
Endereço: _____
Local: _____
Data: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: Sociologia e História da Educação- SHE

PROFESSORA ORIENTADORA: Ione Ribeiro Valle

DOCTORANDA: Ana Regina Ferreira de Barcelos

PROJETO DE PESQUISA DE TESE: *“A Supervisão Escolar na Rede de Ensino Publica Municipal de Ensino de Florianópolis 1987-2010”*

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Apresentação:

Eu Ana Regina Ferreira de Barcelos, membro do Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina (GPEFESC-UFSC), doutoranda da PPGE- UFSC- Linha Sociologia e História da Educação e Supervisora da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, venho solicitar sua colaboração, no sentido conceder uma entrevista.

O objetivo deste instrumento é localizar informações para pesquisa *“A Supervisão Escolar na Rede Publica Municipal de Ensino de Florianópolis 1987-2010”* referentes à história da supervisão escolar no município, com a intenção de melhor compreender o processo de socialização profissional destes profissionais.

Data:

Horário:

Local:

Nome da Entrevistada:

Data de nascimento:

Data de Ingresso na Rede Municipal:

Data de Ingresso na Rede como Supervisora Escolar:

Questões:

- 1) Comente: No início da sua atuação como educadora no município de Florianópolis, como era estruturado o serviço de supervisão escolar? (Onde trabalhavam? Quantos eram? Quais funções lhe eram atribuídas? Como era a intervenção junto aos profissionais da escola? Qual o nível de formação possuía? Como aconteciam os processos de formação continuada? Quais eram os principais desafios?)
- 2) Comente como você percebe as questões anteriormente citadas na atualidade?
- 3) Em quais instituições educativas atuou e em quais funções? Caso tenha ocorrido a remoção do local de trabalho, ou a mudança de função, o que a motivou?
- 4) Comente sobre sua trajetória escolar e acadêmica.
- 5) Quais aspectos da sua carreira profissional você destacaria?
- 6) Qual sua expectativa para o futuro da supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis?

ANPÊNDICE C - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO BANCO DE DADOS CAPES

ABREU, Rudimar Serpa de. *Supervisão Escolar: Redescobrir o Agir, Ressignificar o fazer nos sistemas e nas escolas*. 1998. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. (Resumo).

AGUIAR, Raimundo Helvecio. *Discursos e tendências sobre o fazer pedagógico: o papel e os desempenhos do supervisor de educação*. 1987. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987. (Resumo).

AGUIAR, E. M. *Escola Pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da sociabilização (multi) cultural na formação das professoras*. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. (Resumo).

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *Supervisão educacional e autonomia para educar*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991. (Resumo).

ALMEIDA, Patrícia Helena Ferreira de. *Formando os formadores: uma análise dos programas de formação continuada dos especialistas em educação do município de São Paulo*. 2005. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005. (Resumo).

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. (Resumo).

AMARAL, Maria Ceri da Silva. *O poder social do supervisor educacional nas escolas particulares de primeiro grau do município do Rio de Janeiro*. 1988. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988. (Resumo).

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) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. (Resumo).

BARBOSA, Roselena Ferraz. *A função supervisora de ensino: encontros e desencontros*. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008. (Resumo).

BARREIRA, Karla Vignoli Viegas. *Prática em extinção ou processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. (Resumo).

BERTOLIN, Sheila Cordeiro. *A supervisão educacional e um currículo útil as camadas populares - processo de planejamento implementação e avaliação*. 1990. 161 f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990. (Resumo).

BITENCOURT, Maria Luci. *A formação técnico-política do professor das séries iniciais: uma análise a partir do trabalho de supervisão escolar*. 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 1995. (Resumo).

BONFIM, Luiz Jesus Santos. *O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido*. 2010. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. (Resumo).

BORGES, Neusa Maria Mendes. *A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo*. 1999. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. (Resumo).

BORTOLATO, Aida Rosa Amoroso. *Repensando o exercício da Ação Supervisora no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo*. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. (Resumo).

BRAGA, Dalva de Oliveira Lima. *As concepções de supervisão escolar e a prática dos supervisores escolares egressos da UFPI*. 1999. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. (Resumo).

BRUNET, Maria Lucy Schuch. *Determinação das competências necessárias para um supervisor escolar de primeiro grau, aplicando o Método de Delfos*. 1987. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1987. (Resumo).

CABRAL, Cristina Filomena Bastos. *A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. (Resumo).

CASTOLDI, Teresinha Tondello. *O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação*. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2001. (Resumo).

CAVALCANTI, Rejane Maria Siqueira. *Os especialistas em educação e a supervisão escolar: em busca de uma identidade*. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996. (Resumo).

CHEDID, Lourdes Michel Rachid. *Políticas e práticas da supervisão no estado de São Paulo*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009. (Resumo).

CORREA, Rosângela dos Santos. *A formação do supervisor educacional do estado do Rio de Janeiro: perfil, competência e ação*. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. (Resumo).

COSTA, Vilze Vidotte. *Supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de resignificação para a sua prática no estado do Paraná*. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006. (Resumo).

CRUZ, Lea da. *A formação do supervisor educacional uma análise comparativa do processo teórico*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987. (Resumo).

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. *O perfil do supervisor de ensino na década de 1990*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. (Resumo).

DABUL, Marie Rose. *Pioneiros da coordenação pedagógica paulistana: histórias de lutas e desafios - 1983-1989*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. (Resumo).

DELACALLE, Nice Pastor. *A ação supervisora no cotidiano escolar: é possível contribuir pedagogicamente com a escola?* 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010. (Resumo).

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. *A prática da supervisão do município de Brasília (AC), repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos*. 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. (Resumo).

FARIA, Elaine Turk. *Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância*. 2003. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Resumo).

FARIAS, Beatriz Bastos de. *Supervisoras Escolares: identidades forjadas no cotidiano da escola*. 2005. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, 2005. (Resumo).

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. *A supervisão educacional no município de Cuiabá –MT: uma contribuição na redefinição da função atual da escola pública estadual de 1º grau*. 1989. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989. (Resumo).

FERNANDES, Marileusa Moreira. *O professor coordenador do ciclo básico e a questão da qualidade de ensino*. 1994. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994 (Resumo).

FILLPKOWSKI, Mariléia Lilian. *Do cotidiano percebido à ação supervisora: encaminhamentos para formação continuada*. 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002. (Resumo).

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. (Resumo).

FRANCO, Alexandre de Paula. *A profissionalização do supervisor de ensino da rede estadual paulista: interfaces com fazeres escolares*. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Resumo).

FRANZ, Ana Maria da Silva. *O papel do supervisor pedagógico*. 1990. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990. (Resumo).

GODOY, Lucia Helena Franco de. *As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo*. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. (Resumo).

GUIMARÃES, Consuelo Luiza Jardon. *Avaliação da proposta de coordenação pedagógica na rede oficial de ensino do Distrito Federal*. 1988. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988. (Resumo).

HECKERT, Bailinda Alice. *O supervisor pedagógico no contexto educacional mineiro*. 1987. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1987. (Resumo).

HIDALGO, Lúcia Amaral. *Supervisão escolar e TV escola: um estudo na rede pública estadual de ensino fundamental do NRE de Londrina/PR*. 1999. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1999. Marília. (Resumo).

ISSA, Maria Helena Cuppari. *Supervisor escolar: descobrindo-se na tessitura de um novo profissional*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. (Resumo).

KONRATH, Raquel Dilly. *A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, papel e saberes necessários*. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. (Resumo)

LANZINI, Nara Regina de Souza. *Ação supervisora e dilemas da prática cotidiana: uma escuta da avaliação da aprendizagem*. 2005. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005. (Resumo).

LOCCO, Leila de Almeida. *A supervisão educacional do Paraná: uma análise crítica*. 1987. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987. (Resumo).

LOPES, Lucia Teixeira. *A formação em serviço de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau*. 1992. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. (Resumo).

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. *Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade*. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2009. (Resumo).

MACEDO, Marina Quintanilha. *A instituição da supervisão de ensino e a municipalização em Valinhos: tensões, conflitos e incertezas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. (Resumo).

MALDONADO, Mônica Botelho. *O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade? Um estudo sobre a relação de trabalho entre o professor e o supervisor pedagógico, nas quatro últimas séries do ensino fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais.* 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Resumo).

MARTINEZ, Mirna Susana Viera de. *Supervisão escolar: ressignificar para agir.* 2001. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. (Resumo).

MARTINS, Ana Cristina de Oliveira. *Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha.* 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Valle do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. (Resumo).

MEDEIROS, Marinalva Veras. *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade do Piauí, Teresina, 2007. (Resumo)

MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão escolar - da ação exercida a ação repensada - uma experiência na rede municipal de ensino de Porto alegre, RS.* 1993. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 1993. (Resumo).

MENDONCA, Marília Sidney de Souza. *A relação entre a supervisão e a alfabetização em Minas Gerais: realidade ou retórica?* 1990. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990. (Resumo).

MIRANDA, Arli Savi de. *A prática da supervisão escolar na perspectiva dos professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau: um estudo de caso.* 1989. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1989. (Resumo).

MIRANDA, Elizabeth Militisky Aguiar. *Escola pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da sociabilização (multi) cultural na formação das professoras*. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. (Resumo).

MITRULIS, Eleny. *Os últimos baluartes - uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. 1993. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. (Resumo).

MIZURINI, Vera Lucia Tachinardi. *O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional*. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. (Resumo).

MOURA, Cristiane de Sousa. *De supervisor a coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. (Resumo).

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. *Supervisão da escola pública e transformação social*. 1989. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. (Resumo).

NASCHOLD, Angela Maria Chuvas. *O supervisor, o professor e o fracasso escolar: o caso do Brasil, da Argentina e do Chile*. 1997. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997. (Resumo).

NETA, Francisca Otilia. *Supervisão educacional: uma abordagem da ação supervisora em Mossoró, RN*. 1994. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1994. (Resumo).

NONATO, Nara Lúcia. *Das possibilidades de construir indicadores na gestão educacional: um estudo de caso*. 2001. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001. (Resumo).

NUNES, Celia Maria Fernandes. *Em busca da melhoria do ensino de 1ª série do 1º grau através da supervisão escolar*. 1995. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995. (Resumo).

OLIVEIRA, Maria de Jesus de. *A prática supervisora na rede estadual de 1º grau na cidade de Fortaleza/Ceará na análise crítica a proposta alternativa*. 1990. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. (Resumo).

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. *O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do papel do supervisor de ensino no estado do Paraná*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. (Resumo)

OST, Rosinha Finkler. *A prática pedagógica do supervisor escolar nas escolas oficiais de 1º grau da cidade de Novo Hamburgo*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. (Resumo).

PALMA, Gisele palma. *A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais – uma reorganização do tempo e do espaço escolar*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Valle do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. (Resumo).

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) – Universidade do Valle do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. (Resumo).

PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho. *A atuação da supervisão educacional no processo de alfabetização*. 1989. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989. (Resumo).

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) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. (Resumo).

PINHO, Célio. *Supervisão escolar: necessidade técnica ou voluntariado político*. 1993. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. (Resumo).

PINHO, Zilene Duarte de Lucena. *O papel do supervisor nas escolas estaduais de Boa Vista, desafios e perspectivas: resgatando a memória de quem faz essa história*. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2003. (Resumo).

PINTO, Maria Elizabeth V. de Medici. *A supervisão educacional e a questão da democratização da escola*. 1988. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988. (Resumo).

PINTO, Leonida. *O especialista em educação em busca de uma prática transformadora*. 1990. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990. (Resumo).

POLON, Thelma Lucia Pinto. *Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto geres - estudo longitudinal geração escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro*. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Resumo).

PRECOMA, Cleonice Alves. *Atuação dos pedagogos- entre olhares e provocações: um estudo sobre o trabalho pedagógico realizado por uma orientadora educacional e uma supervisora escolar em uma escola da rede municipal de Curitiba*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. (Resumo).

PRIETSCH, Maria Daisi da Fonseca. *A supervisão escolar e a formação dos professores*. 2001. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001. (Resumo).

QUAGLIO, Paschoal. *O papel dos agentes de supervisão: da teoria a prática*. 1989. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. (Resumo).

QUAGLIO, Paschoal. *Princípios e métodos de supervisão escolar: uma proposta de ação*. 1994. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1994. (Resumo).

RAMOS, Inajara Vargas. *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender*. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003. (Resumo).

REINEHR, Rosmarie Reinehr. *Situação-limite como objeto de conhecimento: uma reflexão a partir da história do GEA (Grupo de Estudos em Alfabetização) SMED/Novo Hamburgo*. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002. (Resumo).

REIS, Marcia Lopes. *Supervisão e informática: ensaio para um novo tempo em educação*. 1994. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1994. (Resumo).

REZENDE, Maria Aparecida Guimarães. *Caminhos e descaminhos da Supervisão Escolar*. 1997. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997. (Resumo).

RODRIGUES, Maria José Antunes Rocha. *Supervisão do ensino: do discurso oficial à humanização no espaço escolar*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2002. (Resumo).

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. *Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar*. 2006. 1000 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. (Resumo).

RUCHERT, Maristela Denis. *A coordenação pedagógica e a significação e ressignificação sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. (Resumo).

SAEZ, Andréa Bueno. *O perfil profissional do supervisor de ensino*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2008. (Resumo).

SAMPAIO, Selma Marques. *A proposta político-social de educação e a prática supervisora desenvolvida nas escolas estaduais de 1 grau do município de Juiz de Fora/MG*. 1988. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988. (Resumo).

SANTOS, Ana Lucia Cardoso dos. *Representação social da supervisão educacional em escolas municipais do Rio de Janeiro*. 1992. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. (Resumo).

SANTOS, Janete Cardoso dos. *O cuidado na supervisão escolar*. 2003. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Resumo).

SANTOS, Mara Leonor Barros. *A palavra e o tempo: as mudanças na Inspeção Escolar no estado de Minas Gerais*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009. (Resumo).

SCHMIDT, Lúcia Maria Medeiros. *Interdisciplinaridade: o ressignificar da ação supervisora*. 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. (Resumo).

SCHRAMM, Terezinha Schirmer. *Os especialistas da educação: concepções, práticas e cultura frente à gestão democrática*. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003. (Resumo).

SEHN, Angelita Hentges. *Supervisão escolar: possibilidades de ressignificação*. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004. (Resumo).

SIBUT, Selma Simone Bremer. *Perfil de diferenciação na formação do supervisor escolar - O caso paranaense*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993. (Resumo).

SILVA, José Dujardis da. *A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. (Resumo).

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. *Elementos para uma compreensão da práxis supervisora em escolas públicas estaduais de 1 grau da cidade de Porto Alegre/RS*. 1987. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987. (Resumo).

SOARES, Reijane Maria de Freitas. *A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina/PI: 1980-2006*. 2008. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. (Resumo).

SOBREIRA, Maria Ielda Costa. *A prática do supervisor educacional da análise crítica a uma alternativa de formação*. 1990. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. (Resumo).

SPERANDIO, Maria Lucia Assofra. *A contribuição da supervisão na organização da escola pública*. 1991. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991. (Resumo).

TORRES, Lélia Hartmann Torres. *A ação supervisora na escola pública da rede estadual de São Paulo: um estudo de caso*. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. (Resumo).

UCZAK, Lucia Hugo. *A supervisão escolar no município de Esteio: um estudo de caso*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. (Resumo).

VAISZ, Marinice Langaro. *Supervisão escolar e práticas cotidianas: sonhos, desafios e possibilidades*. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004. (Resumo).

VASCONCELOS, Hilda Câmara Martins de. *Supervisão escolar: acertos e desacertos de uma prática educativa na cidade de Natal-RN*. 1996. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996. (Resumo).

VELLOSA, Maria Teresa Pieri. *A função supervisora em educação: uma análise para sua ressignificação*. 2006. 131 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006. (Resumo).

VIAN, Eni Vian. *A história dos especialistas de educação: contribuição ao estudo da Coordenação Pedagógica de Mato Grosso do Sul*. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. (Resumo).

VIEIRA, Ailton Santos. *A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. (Resumo).

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. *O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. (Resumo).

WETSCH, M. do Livramento Cavalcanti. *Supervisão Escolar: O desafio de uma experiência na Pré- Escola Pública*. 1988. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 1988. (Resumo).

ZACCARO, Maria Jose Serra Vicente. *O supervisor de ensino da Secretária da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação*. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006. (Resumo).

ZANON, Denise Puglia. *A escola e a construção coletiva do planejamento: utopia ou realidade*. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004. (Resumo).