

O SUPERVISOR E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR?

Lucília Maria Abrahão e Sousa^a
Soraya Maria Romano Pacífico^b
Dantielli Assumpção Garcia^c

RESUMO

Neste texto, discutimos, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana, a posição do supervisor e sua relação com a escola. Mostramos como essa posição-sujeito é constituída e entremeada por relações de poder e discursividades que a colocam como responsável por vigiar a prática docente e o espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão; escola; sentidos.

Recebido em: 24/08/18

Aprovado em: 11/09/18

Introdução: algumas palavras sobre a supervisão

porque tudo isso são palavras, e só palavras, fora das palavras não há nada. - *José Saramago*

Este texto pretende discutir questões acerca da supervisão e da coordenação escolares a partir de um lugar determinado, a instituição escolar, e definido pelos discursos que circulam na e sobre a escola. Não é possível

^a Docente no curso de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de São Paulo/FFCLRP e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, luciliamasousa@gmail.com.

^b Docente no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo/FFCLRP e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo/FFCLRP, smrpacifico@ffclrp.usp.br.

^c Docente no curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, dantielligarcia@gmail.com.

definir os papéis e as posições de supervisor e coordenador sem trazer ao cerne da discussão alguns sentidos sobre a instituição na qual essas posições emergem; assim, iniciaremos nosso percurso considerando a escola como uma arena de luta de vozes, na qual se movimentam lugares/posições de poder, tais como supervisores, coordenadores, professor e alunos.

Fazendo uma breve e recente retrospectiva, partiremos da escola do século XIX que tem na personagem literária Aristarco, de *O Ateneu* de Raul Pompéia, a sua mais fiel representação, a qual detinha o poder, mantinha a disciplina a qualquer preço e fazia circular, sem sombra de dúvida, o discurso pedagógico do tipo autoritário (ORLANDI, 1996, p. 110). Para a autora, nesse tipo de discurso, a reversibilidade tende a zero, a polissemia é contida e a função referencial é determinada e imposta; logo, o discurso do tipo autoritário é o polo da paráfrase, da repetição, em que a mudança de foco é proibida, pois só é permitido fazer circular sentidos legitimados por aqueles que detêm o poder e, portanto, têm a voz de autoridade para dizer e determinar o que pode e deve ser dito.

Questionaremos esse modelo centralizador que, em algumas instituições, não é apenas peça da ficção, mas faz-se presente exercendo, em uma estrutura hierárquica, o lugar de poder dizer, poder fazer, o que promove um silenciamento da polêmica, da polissemia e do debate, marcando um único dizer sobre a ordem. Entendemos que, em todas as instâncias da instituição escolar, deva circular aquilo que Orlandi (1996, p. 110) chama de discurso polêmico, em que o funcionamento discursivo permite a reversibilidade, a qual se dá sob certas condições; a polissemia é controlada, a função referencial é respeitada e disputada pelos interlocutores que se mantêm em presença no processo de enunciação e de produção dos sentidos.

Dessa forma, existe um equilíbrio entre paráfrase e polissemia; logo, a mudança de foco é permitida relativamente. Na perspectiva discursiva, a paráfrase é vista como a matriz do sentido, isto é, nos processos parafrásticos, há sempre algo que se mantém, funcionando como uma memória do dizer. Já, na polissemia, o que se tem é uma ruptura, um deslocamento dos processos de produção dos sentidos. Isso significa que, quando o discurso polêmico sustenta a construção dos sentidos, os interlocutores ocupam posições discursivas simétricas e os sentidos podem ser disputados; conseqüentemente, vários

pontos de vista podem ser apresentados, sejam do diretor, do coordenador, dos alunos, do supervisor, dos funcionários da escola ou dos pais dos alunos. Enfim, os sentidos sobre a escola, aprendizagem e todos que estão aí envolvidos não pertencem só àqueles que detêm um poder na instituição escolar, mas podem ser construídos pelos sujeitos que, de alguma forma, inserem-se no contexto escolar e nos projetos pedagógicos.

Com base nessas considerações iniciais, pretendemos especular/discutir o papel da supervisão pedagógica em uma perspectiva discursiva, posto que, a nosso ver, é um equívoco falar da posição do supervisor sem considerar que as relações de poder entre os sujeitos-escolares estão implicadas na elaboração e execução dos projetos pedagógicos que têm dado suporte às práticas “no chão” da escola. Desse modo, entendemos que todas essas vozes têm de estar articuladas em uma teia, a fim de que haja possibilidade de interpretarmos os seus discursos e seus modos de produção dos sentidos. Só assim poderemos refazer os trajetos de significação sobre a escola e seus sujeitos, postos em curso em outros momentos históricos que se arrastam até hoje e que reclamam uma revisão crítica. Consequentemente, poderemos deslocar os dizeres e as práticas, inscrevendo outros modos de pensar, de dizer da e sobre a posição dos supervisores no âmbito escolar.

Sentidos de supervisão pelo próprio supervisor: uma voz que fala sobre o que faz

as palavras que digo escondem outras. - *Clarice Lispector*

Como estamos defendendo o discurso polêmico, optamos por iniciar a escrita sobre supervisão escolar com a voz, pela via do discurso indireto, de um supervisor que nos disse o que se segue: “o maior desafio vivido durante sua vida profissional foi o de desempenhar bem a função, participar de congressos, cursos de especialização e buscar um aperfeiçoamento para lidar com segurança nas tarefas da profissão”. Sobre as atribuições referentes à ação supervisora, são consideradas mais difíceis, pelo sujeito, as funções burocráticas, pois envolvem pesquisas meticolosas e um grande apoio na legislação. As mais gratificantes são as que envolvem os relacionamentos com

a comunidade escolar, as referentes às relações interpessoais, o que, para nós, é a marca das possibilidades de interlocução que essa posição-sujeito reclama e poderia significar. Isso porque, para falar sobre a posição-sujeito supervisor, precisamos considerar a proposta dominante do modelo educacional mais arraigado a partir da década de 60, do século XX em nosso país, qual seja, aquele predominantemente tecnicista, autoritário e vinculado à tarefa de patrulhar e vigiar os professores em suas atividades, além de punir as vozes dissonantes. Essa posição-sujeito se materializa no discurso e é determinada pelo lugar social, isto é, o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Assim, a conjuntura sócio-histórica da ditadura deixou cristalizada uma série de representações sobre as posições de professor, supervisor, administrador e aluno, às quais precisamos nos remeter para repensar o que está dado como natural e evidente. Sobre isso, Gadotti (1996, p. 136) afirma que:

O modelo de educação imposto pelo regime militar após 1964 é predominantemente tecnoburocrático, prolongamento necessário do estado autoritário e da concentração do poder político [...] Com a tecnoburocracia escolar a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa, freando o elã e a criatividade. O que predomina é a previsão, o planejamento, a hierarquia, as prioridades, o orçamento, a ordem, as estruturas, etc., enfim, a razão técnica (por isso, diz-se que o sistema é tecnicista) que adormece o entusiasmo e a espontaneidade.

Nesse cenário, o papel de supervisor foi concebido para funcionar como patrulha do trabalho realizado na escola, muitas vezes, distanciando-se do compromisso político de quem ocupa esse cargo.

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar. Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econô-

mica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes. (SILVA JUNIOR, 1997, p. 93).

Hoje, como sabemos, a escola solicita uma outra posição para o supervisor, cuja ação não é pautada na espionagem e na punição dos atos infratores de uma escola, mas na tarefa é respeitar a autonomia da escola e orientar os responsáveis pela unidade escolar sobre como intervir em ações que ajudem a desenvolver e facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, consideramos que, além de cuidar da parte pedagógica, o supervisor participa, também, da parte administrativa e financeira da escola. Para o supervisor, é muito importante a sua formação e a sua inserção no contexto escolar, pois as políticas educacionais dos governos podem mudar e o supervisor tem que se adequar às mudanças e implementar a nova proposta educacional, o que lhe exigirá um embasamento teórico e profissional sustentado pelo saber fazer. Como afirma Medina (1997, p. 22): “O supervisor, fazendo uso da observação participante, poderá encontrar, no diálogo com os professores, formas próprias de intervir na qualidade do trabalho que os regentes realizam na sala de aula com seus alunos”.

Sendo assim, a profissão de supervisor de ensino requer mais do que o perfil de pessoa disposta a ouvir, a compreender e a orientar, mas, sobretudo, um sujeito disposto a colocar os sentidos em jogo, desconfiando do que é tido como óbvio, duvidando daquilo que sempre pareceu o certo e abrindo-se para que outros modos de significar a supervisão possam ser construídos; por isso, a importância da leitura e da pesquisa, a fim de que esse sujeito esteja disponível para ajudar nas ações pedagógicas e administrativas das escolas e aberto para o seu crescimento profissional. Justamente por isso, Silva Junior (1997, p. 100) sublinha que:

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar ‘a’ e ‘para’ a supervisão. Significa,

conseqüentemente,¹ examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática.

Estamos, desse modo, sustentando que a permanente pesquisa e a escuta atenta de cada escola são partes constitutivas do trabalho do supervisor, já que ele é a única voz que tem acesso a todas as outras que circulam na escola, a todos os sujeitos-escolares. Segundo Saviani (1999, p. 14), “a ação supervisora passa da condição de função para a de profissão, pela mediação da ideia de supervisão.” Entendemos que, para Saviani, há uma articulação entre a função supervisora, a ideia de supervisão e a profissão do supervisor. O autor marca como se deu o surgimento da profissão do supervisor: talvez pelo fato de que, durante muito tempo, não se exigiam agentes especializados para ocuparem as funções necessárias e pertinentes ao contexto escolar. Hoje, entendendo-se que as funções requerem suporte teórico, torna-se premente a organização do trabalho e a conseqüente constituição de uma profissão, isto é, não estamos mais falando de uma função supervisora, mas de uma profissão do supervisor. Isso porque a função de supervisionar pode ser exercida por qualquer um, em qualquer situação, não necessariamente na educação, uma vez que é senso comum dizer que alguém está supervisionando alguma atividade realizada por outrem. Na educação informal, sempre temos um adulto supervisionando uma criança, exercendo essa função mesmo sem ser um profissional.

O autor (1999, p. 15) aponta que, na Antiguidade e, também, na Idade Média, ainda não se apresentava a ação supervisora em sentido estrito, posto que a escola não era para todos, o que implicava uma estrutura simples, circunscrita ao mestre e ao discípulo. Entretanto, isso não significa a inexistência da função supervisora, que era exercida como meio de controle, de fiscalização e de punição, sentidos que, a nosso ver, ficaram sedimentados sobre o termo supervisão e contra os quais nos posicionamos em concordância com tantos teóricos que defendem a democratização da escola. E, como nos escreve Saviani (1999, p. 19):

¹ Algumas referências foram adequadas às novas regras ortográficas.

Com o processo de institucionalização da educação já se começa a esboçar a ideia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

A profissionalização da supervisão educacional ganha espaço a partir da nova estrutura dos cursos de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69, em meados do século XX. Assim, os cursos de Pedagogia, além de formarem vários especialistas, formam, também, o supervisor educacional.

O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação. (SAVIANI, 1999, p. 30).

Do que precede, podemos inferir que, em se tratando de educação, se faz necessário que um profissional possa orientar as escolas e seus responsáveis sobre as questões pedagógicas e administrativas que perpassam o cotidiano escolar, pois é um olhar que está, de certa maneira, dentro e fora dos muros escolares, ou seja, o supervisor está na Diretoria de Ensino, de onde trata de questões diferentes e mais abrangentes do que as vivenciadas dentro de uma sala de aula; além disso, visita as escolas, com suas diversidades, suas características, suas demandas, seus saberes; ouve diretores, coordenadores, professores e alunos, enfim, o supervisor toma conhecimento de todos os problemas das unidades escolares que supervisiona e cabe a ele, juntamente com os profes-

sores, diretores e pais, encontrar uma solução para cada problema recorrente no contexto escolar. No entanto, as funções burocráticas parecem dominar o campo de atuação desse profissional, que acaba colocando à margem as questões pedagógicas diante da imposição das questões burocráticas. De acordo com Saviani (1999, p. 32):

[...] a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, ‘mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político’ (Saviani, 1979: 106). E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja, quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes.

Como estamos defendendo, trabalhamos numa perspectiva discursiva, o que nos leva a apresentar, um exemplo de uma visita de um supervisor a determinada escola da região de Ribeirão Preto-SP. O profissional analisou a grade curricular e o plano de gestão escolar ademais visitou as salas de aula para averiguar como se encontravam os alunos, se estavam apresentando algum problema; conversou muito com uma professora sobre um aluno que apresentava sérios problemas de comportamento e de notas. Alguns professores que conversaram com o supervisor disseram que se sentem seguros com a presença de um profissional que pode lhes trazer orientações sobre como agir em situações difíceis. Podemos interpretar a fala desses professores tanto como uma valorização da possibilidade de instauração do discurso polêmico, como pelo jogo de formações imaginárias (ORLANDI, 1996, p. 20) que sustenta toda estratégia discursiva, a saber: se um supervisor, que ocupa uma posição supostamente superior a de um professor, orienta o professor a adotar certa conduta com um aluno, esse professor pode eximir-se de sua responsabilidade, uma vez que, alguém que detém o poder lhe deu determinadas orientações,

alguém assumiu a decisão que ele, o professor, apenas irá implementar sem precisar tomar para si a responsabilidade de escolher um dentre outros caminhos, de refletir criticamente sobre o ocorrido, de estudar e de pesquisar sobre a condução do caso.

O professor que, muitas vezes, não se sente autorizado a assumir determinados posicionamentos, apoia-se no dizer do outro, o que faz circular o discurso do tipo autoritário, em que o sentido é dado, predeterminado e está pronto como o único possível de ser reproduzido no contexto escolar. Essa segunda interpretação traria, novamente, os sentidos de supervisão atrelados à dominação, fiscalização, punição e ao silenciamento. Segundo Orlandi, (1997, p. 75):

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva, uma 'outra' região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer.

Ocorre que, segundo Silva (1991, p. 50), apesar de as teorias defenderem uma escola descentralizada, o que vemos nas escolas brasileiras é um modelo de supervisão cujas decisões são impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde o supervisor atua. Isso poderia ter uma outra conotação, segundo Saviani (1999, p. 17) se os supervisores assumissem explicitamente o caráter político da profissão de supervisor e usassem o político que aí se encerra em favor da classe dominada, buscando a participação dos educadores em projetos educacionais de um poder público mais democrático. Tal postura, a nosso ver, também questionaria a visão dominante de que só na escola se constrói conhecimento, o que deixa pressuposto que tudo que provém de um outro lugar que não sejam os muros escolares não deve ser considerado.

Dessa forma, a escola pode ser considerada uma grande divisora da sociedade, na qual, de um lado ficam aqueles privilegiados, que puderam adquirir o conhecimento por terem-na frequentado, e, de outro, aqueles que “nada sabem”, pois não tiveram a oportunidade de estudar, como se essa fosse a única forma de obter o saber esse saber fosse o único saber válido. Segundo Garcia (2008, p. 14):

Teria sido criada a falsa idéia de que só existe um conhecimento válido, e este conhecimento seria o adquirido na escola. Ora, se o discurso da escola é de que a ela caberia a socialização do conhecimento, isto significaria que na escola estaria guardado o conhecimento, e tudo que não fosse aprendido na escola, não teria valor. Tudo o que não fosse aprendido na escola seria não-conhecimento. Logo, aqueles e aquelas que portassem um outro tipo de conhecimento, adquirido no cotidiano de suas vidas, no trabalho, em suas lutas por sobrevivência, nenhum valor teriam, nenhum crédito mereceriam, nenhum direito poderiam ter garantido, pois nenhum mérito teria sido conquistado.

Esse sentido, ainda legitimado pela classe dominante, leva-nos a refletir sobre o olhar do supervisor para essa questão, especialmente quando lhe é dada a oportunidade de dialogar com professores e alunos acerca dos projetos pedagógicos, ou seja, como o supervisor pode orientar um trabalho pedagógico que contemple os saberes e os textos que circulam além dos muros escolares e com os quais os sujeitos-escolares (professores, alunos, funcionários, entre outros) entram em contato, cotidianamente? Diante disso, surgem as questões: não é muito reducionista conceber a profissão do supervisor como essencialmente burocrática, como se restringindo à averiguação da higienização dos banheiros, das salas de aula, da cozinha e do pátio; a observação do prédio, das instalações, da luminosidade; se há ventilação e segurança na unidade escolar? Será seu trabalho colaborar para o bom funcionamento da escola apenas nesses termos? Que escola queremos? Qual embasamento teórico o supervisor deve ter para que possa orientar os professores sobre como trabalhar com os alunos que apresentam problemas de dificuldades de aprendizado?

Sem dúvida, as respostas para tais questões têm de levar em consideração as concepções de aprendizagem, de sujeito, de linguagem, de saber que ideologicamente interpelam os sujeitos, ou seja, é preciso considerar o trabalho da ideologia de estabilizar os sentidos como se eles fossem naturais e estivessem prontos para serem levados adiante em forma de mera repetição.

O que pretendemos aqui é buscar des-construir tal evidência ideológica dos sentidos de/para supervisão, indicando que, diante de uma sociedade marcada pela relação desigual de poder e de saber, o supervisor tem de assumir a responsabilidade por uma posição se realmente quiser comprometer-se com uma educação mais ampla, mais inclusiva e mais democrática, possibilitando aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma participação social mais eficaz. Concordamos com Rangel (1999, p. 86), em que:

Nesse sentido social, ético, humanista, as escolas devem entender os conteúdos como meios e não como fins, privilegiando as linguagens que os produzem e os comunicam, as metodologias, diversas pelas quais se ensinam, e a afetividade, o sentimento de quem os aprende.

E, também, estamos de acordo com Orlandi (2001, p. 150), quando diz que “em uma forma social como a nossa, quando distribuímos um bem social comum, produzimos uma diferença em algum outro lugar ou produzimos deslocamentos no próprio sentido desse bem”. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa encontramos que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno

se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 2000, p. 23).

Na sequência do texto ainda podemos ler que: “Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 2000, p. 29), o que nos autoriza a defender que o supervisor deve dar suporte a professores e alunos para que eles tenham condições de acesso ao modo de produção do conhecimento e, não apenas, ser receptor da transmissão desse conhecimento. Vivemos numa sociedade capitalista, em que uma das formas de poder é ocupar a posição de sujeito do conhecimento, o que equivale a dizer sujeito da/ciência na relação permanente do homem com o conhecimento. Por exemplo, a relação do homem com a escrita (e as novas tecnologias) desencadeia outros processos de transformação dos sentidos sobre a língua e o funcionamento da linguagem: a forma dos textos, a forma da autoria, o modo de significar e isso influenciará a constituição do sujeito. Logo, a escola, em todas as suas instâncias, não pode desprezar os sentidos que circulam fora de suas paredes e que afetam o sujeito dentro (e fora) desse espaço.

Por ser assim, nosso contexto sócio-histórico exige do supervisor um comprometimento global com as questões escolares; não há mais espaço para um supervisor-fiscal, as escolas não precisam e os sujeitos-escolares não se satisfazem de um olhómetro, mas, com a emergência de um sujeito-supervisor, cuja formação teórica seja constante, cujo dizer instale a polêmica e a contradição e acompanhe o desenvolvimento social, tecnológico e científico da sociedade, a fim de orientar os projetos político-pedagógicos de modo a reconhecer sentidos possíveis e pertinentes a cada realidade. Conforme Rangel (1999, p. 69):

Na ação, o que efetivamente se faz, na supervisão da escola, na práxis que se desafia, que se busca entender e realizar, constituindo-se em objeto tanto do cotidiano do trabalho quanto do cotidiano da formação, de modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o ‘falar’ do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer.

Para a autora (1999, p. 70), a partir dos anos 60 e 70 do século XX, a supervisão começa a ser concebida como uma especialidade pedagógica que deve garantir a eficácia do trabalho didático-pedagógico da e na escola. Nesse sentido, ainda para a autora, esse profissional seria visto como um “super”-visor, a quem é atribuído grandes poderes, de liderança, de inteligência e de equilíbrio, ou seja, um profissional dotado de conhecimentos técnicos e de relações humanas. Porém, essa visão não condiz com a instituição escolar do sistema capitalista, a qual exclui, é seletiva e é sustentada pela ideologia pautada no afunilamento das especificidades e, não numa visão de completude. Nesse contexto, muitos cursos de Pedagogia acabam extinguindo a posição de especialista supervisor e, na falta desse profissional, professores e diretores assumem essa função.

A assunção da supervisão pelos professores transforma a concepção de supervisão, pois marca que ela é necessária, uma vez que tem de ser assumida por alguém e, também, que a supervisão não é uma especialidade pedagógica, pois o professor é especialista sem deixar de ser educador. Como todo momento de transição, observamos que uma mudança na designação desse profissional acompanhou a indefinição do quadro em que o supervisor era emoldurado. Nomeações como supervisão, supervisão escolar, supervisão educacional, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina aparecem e dizem sobre esse sujeito. Tal opacidade e pluralidade no modo de designar o profissional que ainda está sendo concebido pela ideologia dominante remetem-nos à citação de Orlandi (1997, p. 78), segundo a qual se proíbem que “certas palavras para se proibirem certos sentidos”. Parece-nos que a escolha de um nome implica maior responsabilidade acerca do que esse nome poderá significar; por outro lado, a pluralidade dilui as funções específicas, as cobranças que poderiam ser creditadas a um profissional específico.

Sobre a supervisão escolar e a orientação pedagógica, Rangel (1999, p. 71) explica que a supervisão escolar supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também nos pedagógicos e a orientação pedagógica propicia a reflexão teórica (dos supervisores, dos docentes, dos setores especializados) sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e a análise de problemas e soluções comuns, acompanhamento,

leitura e debate de estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica. Temos, dessa forma, a questão teórica contemplada nas ações realizadas pelos profissionais que colocam em funcionamento a engrenagem que move o sistema educacional, o que, para nós, é fundamental, uma vez que toda prática só é eficiente se for sustentada por teoria. Assim, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser objeto específico da supervisão escolar, no que se refere à escola. A abrangência desse processo, para Rangel (1999, p. 78), inclui: “[...] currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis”.

Julgamos que é papel da escola, mesmo esta sendo uma instituição vinculada à classe dominante, trabalhar com tantos sentidos que são colocados à margem das leituras e interpretações que ocorrem na sala de aula, como, por exemplo, quando o livro didático legitima sentidos de exclusão, de desigualdade, como se fossem naturais, e a escola avaliza esse tipo de trabalho. Entendemos que o supervisor tem, na escolha dos livros didáticos ou do material de apoio didático dos professores, um campo fértil de atuação. A nosso ver, se o processo de ensino-aprendizagem passa a ser objeto específico da supervisão escolar, podemos ter a escola como um espaço de potencialização das classes populares, da alfabetização para todos. Nessa perspectiva dialógica, participativa entre supervisores, orientadores e professores, o acesso à leitura e à escrita pode ser permitido a todos os alunos, considerando-se as necessidades de cada escola, o contexto de cada uma, pois a aprendizagem só é significativa quando não se sobrepõe à cultura de origem daquele que aprende. Isso só acontece quando a ação supervisora leva em conta o contexto sócio-histórico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, isto é, há necessidade de articularem-se valores pedagógicos e sociais.

Quatro são os pilares que sustentam a educação e fundamentam o projeto pedagógico. São estes: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver* e *aprender a ser*. No *aprender a conhecer*, os alunos devem se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade. No *aprender a fazer*, os alunos devem desenvolver aptidões para solucionar os problemas do dia a dia, apresentando soluções novas e criativas. Já no *aprender a viver*, os alunos devem integrar-se aos demais membros da sociedade e ao meio ambiente, resgatando

o prazer de viver. Por fim, no *aprender a ser*, os alunos devem buscar os objetivos pessoais e coletivos, permitindo-lhes perceberem-se como parte de uma estrutura social complexa, na qual podem dar sua contribuição.

A sugestão desses pilares nos dá conta de um processo em construção, o que reclama a aceitação de que a educação é, ao modo de uma orquestra necessitada da nutrição de diferentes instrumentos, o enovelamento de várias vozes marcadas pela interlocução, pelo discurso e pela disputa dos sentidos. Esse movimento é mais rico quando o supervisor se coloca na posição de escuta e aceitação do múltiplo, do diferente e do peculiar, quando o professor se atreve a assumir a sua própria voz indagando a sua prática e quando os alunos são representados como aqueles que detêm saberes e dizeres próprios. Nessa direção, ajuda-nos muito levar em conta o conceito de memória discursiva compreendido, por Pêcheux (1999, p. 52), como um espaço móvel de sentidos já ditos anteriormente em outro lugar, como condição para que o sujeito possa dizer, visto que as palavras não nascem no momento da enunciação. Desse modo, para que nossas palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sido ditas e reditas em outros contextos sócio-históricos, em uma espiral da qual não se tem o início nem o fim e que, dessa forma, a qual não se pode classificar, ordenar, sistematizar e alocar com precisão. Pode-se rastrear as relações entre os significantes e os contextos das condições de produção do sentido, pode-se mapear os deslocamentos de sentidos percorridos por zonas dessa memória, buscando interpretar a língua em funcionamento e tatear o quanto se tem a ilusão de poder. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 7).

Dessa maneira, o ato de dizer apoia-se sempre na superfície de palavras já ditas em outros contextos históricos, pois estamos formulando que a memória não diz respeito ao campo das lembranças, mas à memória do discurso. Como salienta Orlandi (2004, p. 19), o aluno ou o professor, e acrescentaríamos o supervisor, já têm sentidos pelo fato de estarem na escola, que, por sua vez, “se constitui como um lugar de significação (de interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando antes mesmo que X ou Y entrem nela”, pois os sentidos e os sujeitos têm memória.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em algum lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 1999, p. 31).

Julgamos importante retomar os discursos já postos em movimento sobre a supervisão para compreender o modo de funcionamento dos sentidos que sempre se atualizam no jogo discursivo. Conforme já dissemos, a posição de supervisor empresta sentidos que já circularam no âmbito escolar em outros contextos, a saber, no período ditatorial, por exemplo. Os efeitos de patrulha, vigilância, fiscalização e controle já foram falados e atribuídos à posição-sujeito supervisor, mantendo-a cristalizado nas tarefas de um vigia que teria uma super-visão do local a ser controlado. Precisamos, então, recuperar essa “voz sem nome” (FOUCAULT, 1971, p. 5) que nos precede para, conhecendo-a e interpretando-a nos limites do que nos é possível, fazer deslocar os sentidos de supervisor, instalando outros modos de dizer.

Por isso, é necessário considerar que palavras, dizeres, textos e concepções não são desprovidos de historicidade, o que nos convida a escutar os múltiplos sentidos já usados em outros contextos e a saber que o sujeito sempre enuncia de uma posição marcada pelo modo como a memória o singularizou. Talvez a tarefa mais difícil para o sujeito na posição de supervisor seja exatamente esta: assoprar o sentido que se mostra evidente, rastrear a memória dos sentidos já ditos e escutá-los. Sabemos da dificuldade que isso nos impõe visto que historicamente a escola gestada pelo Estado brasileiro e/ou pelas instituições privadas (a maioria religiosas) sempre primou pela matriz conservadora, autoritária e pouco aberta ao diálogo. Na esteira da tradição histórica e suas determinantes culturais e sociais do Brasil, Foucault (1971, p. 7) mostra que a escola convento dos primórdios da colonização do país produziu a obediência e a servidão ao poder religioso, que o marco republicano pariu a escola quartel pronta a formar bedéis e capitães, com vistas a disciplinar as massas,

e que a escola compensatória e tecnicista do regime militar fomentou ações compensatórias, medidas assistencialistas e o abandono de espaços de reflexão e diversidade produzindo massificação e censura.

Temos, nessas matrizes, os fiapos da memória discursiva a tecerem um modo de dizer não apenas do professor e do aluno, mas também do supervisor como figura central a manter o controle, ou, como adverte Orlandi (2004, p. 153), “Nesse imaginário, que estabiliza sentidos, que cristaliza a história, a Escola, tal como se encontra, entra no sentido de reforçar a verticalização das relações, a racionalidade, o conhecimento junto à escrita, formando o núcleo da ação pedagógica”.

As nossas reflexões sublinham a dificuldade que é para nós, sujeitos constituídos e atravessados pela memória, ocuparmos as posições de aluno, professor e supervisor de um modo diferente daquele tão repetido, regularizado e tornado evidente pelo movimento ideológico. Isso demanda um investimento imenso na direção de desautorizar o jogo das posições tidas como verdadeiras. Se ao aluno cabe a posição daquele que deve ficar silente, sentado e concentrado apenas em ouvir, precisamos promover, não sem esforço, um deslocamento para que essa posição possa ter seus sentidos deslizados e o sujeito-aluno possa ser nomeado como detentor de um saber, como autor de dizeres, como capaz de produzir articulações de maneira oral e escrita, enfim, para que possa ser sujeito de seu discurso. É preciso marcar que esse deslocamento coloca também, em outra posição, o professor, agora não mais o dono do único saber autorizado a ser repetido, mas como construtor, em coautoria com as outras vozes escolares, do projeto pedagógico. O professor, ocupando posição diferente daquela regularizada pela ideologia como única possível, passa a acolher os dizeres dos sujeitos-alunos não como parte do “sacerdócio” ou da “missão” de ensinar, efeitos estes do modo como a memória discursiva faz retornar a matriz sacerdótica e missionária dos primeiros religiosos na catequese do período colonial. Nesse círculo de outras posições, ao supervisor cabe o papel de conviver com todas essas vozes, amarrando-as em uma só orquestração, fazendo os movimentos de um regente que escuta, congrega, ameniza os sons dissonantes e dirige o olhar para os horizontes possíveis.

O supervisor, fazendo uso da observação participante, poderá encontrar, no diálogo com os professores, formas próprias de intervir na qualidade do trabalho que os regentes realizam na sala de aula com seus alunos, negando, assim, o 'receituário das transcrições diretas e indiretas', tão fortemente difundido [...]. (MEDINA, 1997, p. 22).

Nesse momento, reclamamos ainda mais a voz da pesquisadora citada visto que ela confirma o que estamos discutindo e marca a necessidade de o sujeito, ocupando a posição-sujeito supervisor, colocar-se em posição de regência e coautoria com os sujeitos-professores.

As experiências e estudos de aprofundamento realizados pelo supervisor é que irão desencadear um trabalho visando compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula. No movimento para compreender o trabalho do professor, o supervisor levante interrogações, faz afirmações, confronta ideias, tentando com o professor descobrir a melhor maneira de ensinar, aprende e educar determina a classe de alunos. (MEDINA, 1997, p. 30).

A descoberta a que o fragmento se refere nos convida a refletir sobre como o discurso do supervisor necessita ser marcado pelo discurso de tipo polêmico (ORLANDI, 1996, p. 130), ou seja, precisa colocar os sentidos em jogo, em disputa, em movimento permanente de instabilidade.

Sobre isso, Rangel (1997, p. 149) anota que:

Com referência ao estudo, o supervisor apresenta-se, então, como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza, que dinamiza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta 'mobilização' ao estudo, destacam-se, novamente, [...] a ampliação (político-social) dos princípios e dos conceitos que as orientam. Desse modo, evitam-se

a rotinização e a mecanização das ações entendendo-se que o processo ensino-aprendizagem é contextualizado e socialmente comprometido. Assim, ao se ‘estudar’ este processo, observam-se as suas implicações, os seus ‘porquês’ e para quem.

Só assim o projeto político-pedagógico tem condições de ser fertilizado pelo dizer de todos os sujeitos-escolares em um trabalho dialógico e permanentemente aberto ao diferente, ao múltiplo e ao novo. Sustentamos, portanto, que o trabalho administrativo ao qual o supervisor muitas vezes é convocado não pode ser o seu único pilar de amparo. Colocar em discurso a abertura para conversar, conhecer, pesquisar e estudar os projetos pedagógicos em andamento, acompanhando-os ao longo do seu desenvolvimento, é um dos traços a serem realçados na prática supervisora.

O aprendizado sem conclusões: de como não podemos adormecer os sentidos do aprender

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende. - *Guimarães Rosa*

Acalentamos, no horizonte do nosso sonho, o desejo de que a posição e a voz do supervisor possam produzir sentidos sempre criadores no contexto escolar, ainda que saibamos o quanto é verdadeira a anotação de Linhares (1997, p. 71): “a escola parece agora não ter espaços para sonhos tão bons. Para sobreviver, foi cedendo às imposições burocráticas, tecnicistas, imediatistas, particularistas, levada pelo comando capitalista, abdicando de perspectivas utópicas”.

No entanto, acreditamos que a escola, juntamente com o supervisor, tem que restituir o espaço simbólico da convivibilidade, criando condições para as contradições e instaurando o discurso polêmico como sustentador das relações de poder, tão fortes no espaço escolar.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Edmundo Cordeiro. Paris: Éditions Gallimard, 1971.
- GARCIA, Regina Leite. *Novos olhares sobre alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, Moacir
História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1996.
- LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor, supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA JUNIOR Celestino A. da; RANGEL Mary (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, Papirus 1997. p. 59-90.
- MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL Mary (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus 1997. p. 09-36.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.
- PACÍFICO, Soraya Maria Romano.; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre a trajetória da mulher. *Revista Em Questão*, 12: 73-90, Porto Alegre, 2006.
- RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-96.
- _____. Considerações sobre o papel supervisor, como especialista em educa-

ção, na América Latina. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL Mary (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus 1997. p. 147-161

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-37.

SILVA, Teresa Roserley N da. Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda. *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.p.80-101.

SILVA JUNIOR, Celestino A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL Mary (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, Papirus 1997. p. 91-109.

THE SUPERVISOR AND THE SCHOOL: A NEVER ENDING RELATIONSHIP?

ABSTRACT

In this paper, we examine, from the theoretical perspective of Pêcheux's Discourse Analysis, the supervisor's position and his/her relationship with schools. We demonstrate how this subject-position is constituted and interspersed with power relations and discursivities which make him/her responsible for overseeing both the teaching practice and the school environment.

KEYWORDS: supervision; school; meanings.