

# DO EXAME DA SUPERVISÃO AO AUTOEXAME DOS PROFESSORES: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar

---

**Adriana Bergold Leal**

Centro Universitário – Feevale  
Novo Hamburgo, RS

**Paula Corrêa Henning**

Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Rio Grande, RS

## **Resumo**

O presente artigo, tendo como foco de estudos a Supervisão Escolar, olha-a de uma forma diferente, trazendo para a discussão questões como a produtividade do trabalho docente, justificando a regulação do supervisor sobre os professores e a auto-regulação provocada nestes como a economia do poder disciplinar. Problematizando os conceitos de confissão e exame de si, apresenta alguns dos ditos recorrentes que são acolhidos e aceitos pela ordem do discurso educacional vigente. Trabalha ainda com o conceito de liberdade a partir de Michel Foucault, provocando nosso pensamento a entender a liberdade em sua relação direta com a regulação e o disciplinamento de corpos. Entre liberdades e regulações, o poder disciplinar mostra seus efeitos, não só colocando os sujeitos sob visibilidade constante, como também submetendo-os à sujeição da disciplina.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar, Poder disciplinar, Estudos pós-estruturalistas.

## **Abstract**

This article has School Supervision as study focus and examines it in a different way, bringing into discussion issues such as teaching productivity, justifying the regulation of the supervisor over the teachers and the self regulation provoked in them as the economy of the discipline power. By problematizing the concepts of confession and self exam, we present some of the recurrent dictum that are welcomed and accepted by the order of the valid educational discourse. It also works with the Michael Foucault's concept of liberty, provoking our thinking to understand liberty in its direct relation with regulation and discipline of the bodies. Between liberties and regulations, the disciplining power shows its effects, not only putting the subjects under constant visibility as also submitting them to discipline subjection.

**Keywords:** School supervision, Disciplining power, Post-structuralism studies.

O presente artigo é um recorte de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo/RS. Querendo dar visibilidade a alguns discursos que constituem a Supervisão Escolar na atualidade, buscamos quatro bibliografias básicas muito indicadas nos planos de ensino de disciplinas referentes à formação do supervisor escolar<sup>1</sup>. Composto nosso *corpus* discursivo de tal materialidade, produzimos algumas análises acerca desses discursos e os entendemos como “práticas discursivas” (FOUCAULT, 1996), remetendo-nos à materialidade dos discursos trazidos na superfície dos textos analisados. Não nos motivamos, aqui, a olhar para esses discursos na tentativa de descobrir a função ideal dos supervisores, nem tampouco fazer deles a relação com a prática. Queremos trazer para discussão alguns dos discursos que vêm constituindo esse campo de saber e olhar para os efeitos que eles vêm produzindo, uma vez que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGANETO, 2003, p. 112). Buscamos, pois, neste texto, problematizar os ditos e analisar as recorrências discursivas da Supervisão Escolar.

Optamos por não dar ênfase às referências bibliográficas escolhidas como material de análise, pois, como diz Foucault, “que importa quem fala?” (FOUCAULT, 2001). Os autores não são os criadores dos discursos que eles materializam em suas obras. Eles sistematizam e são capturados pelos discursos que circulam na lógica dos campos de saber, em uma ordem bem mais ampla, da qual o autor se vale para escrever. Por essa razão, nos interessam os discursos enunciados, os ditos que o material empírico traz. O “autor não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1996, p. 26)<sup>2</sup>.

À primeira vista, os materiais escolhidos podem ser considerados como produções encerradas em si mesmas, textos maleáveis, aprisionados por um silêncio fúnebre. No entanto, “assim que [os questionarmos, eles perdem] sua evidência. Trata-se de reconhecer que [eles] talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista” (FOUCAULT, 2002, p. 26 e 29). Ao entrar em contato com os livros, deparamo-nos com conceitos, dados, informações que, para alguns, dependendo da perspectiva teórica que orienta a pesquisa, podem ser vistos como conceitos lineares, contínuos, processuais, constantes, totalizantes. Material que se esforça para manter as marcas da evolução, da homogeneidade e do lugar que a consciência humana deseja obstinadamente alcançar.

Afastando-nos dessa perspectiva, assumimos outros questionamentos propostos por Foucault. Ele vai além das indagações usuais, dizendo que “é preciso pôr em questão [...] essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início” (FOUCAULT, 2002, p. 24). Por isso que, na contramão desses ditos, procuramos entender como eles foram aceitos, construídos e legitimados na Supervisão Escolar, o que faz com que esses e não outros discursos estejam presentes neste campo de saber. Contudo, os materiais não deixam de ter seu valor conceitual e sua importância, neste caso, para a trajetória da Supervisão Escolar, mas são colocados sob suspeita e sob a análise de outros olhares, no intuito de trazer à discussão outras problematizações sobre o mesmo assunto.

Por esse motivo, não entramos na linha de pensamento das bibliografias apresentadas para analisar a Supervisão Escolar por este ponto de vista, mas fizemos uso de tais referenciais a fim de levantar os dados que consideramos relevantes. Em outras palavras, analisá-lo para questionar, para entender as regras, limites e recortes e descontinuidades que marcam ou não a Supervisão Escolar.

Assim, indo na contramão do *corpus* discursivo deste artigo, iniciaremos narrando a Supervisão Escolar como função que vigia, corrige e regula a todo o momento a ação dos professores. Para alguns, a descrição que fizemos da Supervisão Escolar pode ser vista como uma ação profundamente negativa que reprime e mantém os professores em uma situação de classe oprimida. No entanto, na perspectiva desta investigação, não há espaço para tal entendimento, pois, como diz Foucault, “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele *exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde*. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 161) [grifos do autor]. É justamente essa a intenção da análise: olhar o poder como produtor de verdade.

É essa a ideia de produtividade do trabalho docente que justifica a regulação da prática desses mesmos sujeitos, por parte do supervisor escolar, ainda na atualidade, dita pelo Livro A como uma fase *renovada*<sup>3</sup>. Ao manter os professores regulados, a Supervisão Escolar contribui e reforça a fabricação de sujeitos dóceis e úteis, atendendo assim ao que a escola/sociedade espera dos professores: o processo de ensino/aprendizagem eficaz dos estudantes. Isso equivale a fazer a seguinte síntese/relação: supervisão – regulação – disciplina = produção. É com o objetivo de provocar o pensamento a pensar diferente do que estamos acostumados a ler no campo da Supervisão Escolar que este texto se produz. É a partir do entendimento de que a Supervisão Escolar regula e disciplina a produção do ser professor na atualidade que este texto foi escrito.

Foi lendo e analisando os discursos presentes nos quatro livros – os quais compõem o *corpus* discursivo do texto – que percebemos o mesmo solo epistêmico, nas diferentes funções e práticas da ação supervisora mesmo que, para tais referências bibliográficas, anunciem-se dois tempos distintos: um marcado pela fiscalização exacerbada do trabalho do supervisor escolar e outra, que se e envergonha de tal fase, buscando compor o trabalho do supervisor como parceria político-pedagógica da ação docente. Assim, dizemos que pertencendo a ordens discursivas diferentes, essas duas fases atendem a mesma estratégia de ação reguladora. Se na primeira fase, o professor era obrigado a seguir as determinações do supervisor, na fase tida como *renovada*, ele pode escolher como fazer, ainda que devendo seguir as orientações, recomendações e prescrições da Supervisão Escolar. A regulação permanece.

Essa regulação é anunciada como uma prática que encontra legitimidade no âmbito educacional. A presença da Supervisão Escolar justifica-se pelas suas ações de acompanhamento, assessoramento, pesquisa e orientação sobre o trabalho de seus próprios colegas. É uma prática autorizada a regular e, por isso mesmo, a disciplinar a ação docente que, por sua vez, também se justifica pela sociedade de normalização em que vivemos.

Entendemos que esse poder não age somente na produção de professores disciplinados

pela ação supervisora, mas também os seus efeitos encontram-se na interioridade destes mesmos sujeitos, produzindo a sua *autorregulação*. Isso significa dizer que a Supervisão Escolar, além de atuar na regulação do corpo docente, através da ordem discursiva vigente, incita cada professor a fazer esta regulação consigo mesmo, caracterizando o que Foucault chama de autorregulação.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; **fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo**; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; **torna-se o princípio de sua própria sujeição**. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação (FOUCAULT, 2006a, p. 168) [grifos nossos].

Sabendo que está sob o olhar de um constante examinador, o professor limita suas ações ao que dele é esperado, agindo conforme suas atribuições. Além disso, autoriza sobre si mesmo o efeito duplo desta relação de poder: a regulação do seu trabalho e, conseqüentemente, a sua autorregulação. É, pois, o poder disciplinar atingindo o interior de cada sujeito, marcando e direcionando as suas condutas. Um poder silencioso, contínuo e direto que poupa imposições e confrontos externos, mas que nem por isso deixa de alcançar a autodisciplina que persegue sutilmente.

Vale destacar que as ações e mudanças presentes no campo da Supervisão Escolar não ocorrem desconectadas ao campo de saber mais amplo que a abriga: o campo da Educação. Alguns enunciados e também discursos que circulam na Supervisão Escolar, nessas diferentes ordens discursivas que estamos anunciando, atravessam muitos campos de saber do discurso educacional, tais como: o Currículo, a Avaliação Escolar, a Formação Continuada de Professores, entre outros. Para dar um exemplo citamos a criação de diferentes cursos de formação de professores hoje no mercado, o incentivo através de campanhas de formação, os dados estatísticos que evidenciam ser um melhor profissional aquele que busca a formação permanente, a promessa de melhoria salarial são propostas que põem em funcionamento a engrenagem da tão sonhada formação continuada, como se a procura fosse uma escolha livre e pensada unicamente pelo sujeito formando. Podemos escolher o curso de formação, as atividades a serem realizadas, o momento de estar presente no curso, caso seja a distância. É importante pensarmos o quanto com essa “liberdade” se controlam as escolhas do indivíduo, estratégias marcantes pela Sociedade de Normalização.

Assim como o poder disciplinar atravessa todos nós, regulando e adestrando nossas vidas, esse mesmo poder estende suas forças atingindo também a autorregulação dos sujeitos. É precisamente este processo que enfatizamos neste texto, trabalhando com a ideia de que a ação supervisora colabora para o processo de autorregulação de sua equipe

docente, fazendo com que cada professor permaneça atento constantemente à forma com que conduz seu trabalho. Vejamos os excertos do *corpus* discursivo que selecionamos:

*Considerando as características próprias do professor, o supervisor desenvolve com ele as formas possíveis de controlar o processo de aprender e de ensinar. O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de “problematizador” do desempenho docente. Problematizar o desempenho docente significa assumir com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em geral e, em especial, as da classe regida pelo professor (Livro B, p. 32) [grifo nosso].*

*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 (Livro B, p. 22).*

*Ao supervisor orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma coconstrução, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. [...] A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores (Livro C, p. 12) [grifos nosso].*

*Fazer [...] da supervisão da educação brasileira uma ação de caráter problematizador, através da comunicação dialógica, superando a atual fórmula simplificada de serviço técnico aos docentes, constitui a grande missão dos seus administradores e supervisores no momento presente (Livro D, p. 56).*

Os excertos mostram que para direcionar/redirecionar a ação docente, o supervisor não precisa entrar em confronto direto com o professor para fazer valer a sua opinião, quando esta se mostra necessária. Agindo através da *parceria*, do *diálogo*, do *envolvimento*, do *comprometimento*, da *problematização do desempenho docente*, da *coconstrução*, da *interação entre os dois segmentos* (Livros A, B, C e D), essas estratégias provocam o professor a pensar sobre seu próprio trabalho. Assim, a Supervisão Escolar, poupando-se de “defrontamentos físicos” (FOUCAULT, 2006a, p. 168) captura o professor para uma atitude de ação/reflexão conjunta e contínua sobre o trabalho que ele mesmo realiza.

Segundo Larrosa (2002a, p.49), “do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional.” Neste exercício de autorregulação, o professor entra em um jogo no qual se depara consigo mesmo e identifica a sua relação com o trabalho que realiza, levando-o a manter e estender um determinado comportamento até na ausência da pessoa do supervisor. Eis “o princípio de sua própria sujeição”: o professor, um dos sujeitos da educação, sujeita-se ao que lhe é exigido, aceitando e fazendo suas as verdades do

campo de saber pedagógico.

A regulação do trabalho docente feita pela Supervisão Escolar mostra-se ainda mais eficaz na ordem discursiva vigente. Sem mais impor *o que* e *o como* os professores devem conduzir sua tarefa de ensinar, o supervisor convida sua equipe, na forma de *diálogo* e *parceria* (Livro B e C), a ela também se envolver com o trabalho que realiza e a manter-se vigilante de sua prática conforme os compromissos assumidos junto à supervisão. É a auto-regulação, efeito do poder disciplinar, contribuindo para a fabricação de sujeitos que, além de disciplinados, são incitados a olhar para dentro de si, a fim de corrigir condutas inadequadas e permanecer vigilantes sob suas próprias ações.

Ao analisar alguns detalhes dos excertos, identificamos a presença da auto-regulação mostrando que o supervisor, agindo na *coconstrução do fazer diário dos professores* (Livro C, p. 12), coloca-os em uma situação de auto-reflexão sobre seus desempenhos e sobre o modo como encaminham seu trabalho. A supervisão faz uso da construção conjunta do fazer docente para que os professores exercitem a reflexão permanente do seu trabalho, levando-os a acreditar e aceitar por eles mesmos nas ações necessárias para atingir a *qualidade do ensino* (Livro C, p. 12). É interessante analisar também a maneira como essa estratégia da ação supervisora é narrada: *os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo em uma perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores* (Livro C, p. 12) [grifo nosso]. Diante do supervisor, o professor, tendo interiorizado o agir pedagógico *correto* e, por isso mais qualificado, coloca para dentro de si as expectativas do supervisor, sem que este tenha que impor suas orientações. É a autorregulação fazendo com que os professores passem a ver como seu o direcionamento do trabalho pedagógico feito pelo supervisor.

Percebemos, também, que, ao invés do supervisor desfazer-se de seu *serviço técnico* (Livro D) ele o amplia, fazendo com que o professor pense nas modificações possíveis de sua prática de sala de aula e sobre si mesmo como sujeito imerso no contexto educacional. É um convite para seu autoexame permanente, para o exercício da autocrítica, da autovigilância constante sobre seu trabalho e sobre si mesmo: maravilhosos efeitos do poder disciplinar!

Do exame do supervisor ao autoexame do professor, a vigilância e a sanção normalizadora (observação e correção constantes) feitas pelo supervisor levam os professores ao que Foucault chama de “confissão” (FOUCAULT, 2006b). Abordando o ritual do catolicismo e a passagem dessa confissão para os especialistas da ciência, o filósofo coloca este procedimento como uma forma de “[tentar] impor regras meticulosas de exame de si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 25).

Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 191), “Foucault vê a confissão [...] como um componente central na expansão das tecnologias para a disciplina e controle dos corpos, das populações e da sociedade como um todo”. Restringindo aqui a análise à disciplina, percebemos o supervisor escolar como um sujeito que instiga os professores a falar sobre seu trabalho, o que o leva a estar sempre a par do desempenho de seus colegas. Assim, “criaram-se [...] incitações a falar; [...] dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular” (FOUCAULT, 2006b, p. 39). Diferentemente da

Época Clássica, em que se evidenciavam os corpos silenciados e dóceis, o sujeito moderno **deve** falar.

Da mesma forma o professor é levado a falar a respeito de suas ações enquanto profissional da educação. Para acompanhar essa confissão, a Supervisão Escolar apresenta-se como alternativa bem-vinda à instituição escolar para desempenhar tal função. Pelo que o *corpus* discursivo mostra, as tarefas do supervisor podem ser: *indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino* (Livro B, p. 32). Nelas, entendemos as que Foucault destaca acima, reforçando a presença da confissão entre as ações supervisivas e autorizando a pessoa que exerce essa função a colocá-la em prática com o corpo docente.

Conforme a análise dos dados, o *diálogo*, o convite ao *envolvimento e ao comprometimento* do professor sobre seu trabalho, a *problematização*, a *interação* e a *comunicação dialógica* (Livros B, C e D) são estratégias da Supervisão Escolar que levam o corpo docente à confissão. Isso porque, conversando com os professores, o supervisor instiga-os a falar sobre sua prática pedagógica, sobre a maneira que encaminham o ensino dos conteúdos, sobre os objetivos que precisam alcançar frente à aprendizagem dos estudantes de que são responsáveis, sobre o cumprimento de suas atribuições enquanto funcionários da escola. Enfim, “tudo deve ser dito” (FOUCAULT, 2006b, p. 25) em relação ao seu trabalho. **Falando**, os professores confessam suas ações, ao mesmo tempo em que se adestram para o exame de si mesmos.

Nesse sentido, a confissão apresenta-se como um dos

exercícios e meios pelos quais os indivíduos fixam regras para sua própria conduta e procuram, voluntária e refletidamente, sozinhos ou com a ajuda de outros, agir sobre si mesmos, sobre seus pensamentos, [...] seus modos de ser, de pensar e de agir, a fim de transformar-se e alcançar certos tipos de comportamentos [...] (GARCIA, 2002, p. 106).

Ao aproximar o conceito de confissão de que trata Foucault (2006b), percebemos o quanto a estratégia da supervisão, de colocar o professor constantemente em confissão, leva-o a examinar-se, a questionar-se enquanto profissional da educação rumo a uma prática sempre *melhor* e mais produtiva. Leva ele mesmo, de forma espontânea, a rever, identificar e corrigir suas ações, constantemente, a interiorizar um conjunto de regras pré-estabelecidas tanto de seu trabalho pedagógico quanto de sua conduta enquanto indivíduo social, isto é, a ser um vigia de si mesmo.

Como podemos observar, o campo possível de ações da Supervisão Escolar apresentado pelo *corpus* discursivo não aborda/reconhece em momento algum o olhar vigilante dessa função e a autovigilância que provoca no professorado. Ainda que esses efeitos do poder disciplinar estejam presentes nestes ditos, os mesmos não são reconhecidos, talvez por que não estejam na ordem do discurso educacional vigente.

A análise dos dados que fizemos nesta pesquisa não se encontra “no verdadeiro”, isto é, não é autorizada a funcionar como *verdade* (FOUCAULT, 1996) pela ordem discursiva

atual da Supervisão Escolar. Mesmo sem estar nessa ordem, nesta “*política geral de verdade*” (FOUCAULT, 1986, p. 12) [grifo do autor], atrevemo-nos a nomear esses ditos de outras formas, mostrando características que o material analisado não reconhece. É por isso que, ao invés de *parceria* (Livro C), lemos estratégia de regulação da ação docente; ao invés de *co-construção* (Livro C), *interação* (Livro C) e *comunicação dialógica* (Livro D), lemos estratégias de autorregulação, autovigilância, confissão e exame de si por parte do professor.

Outra questão importante de ser comentada é o motivo que leva a Supervisão Escolar a colocar tais estratégias em funcionamento. Se há regulação do trabalho do professor e em decorrência a autorregulação do mesmo, há um ideal deste profissional a ser alcançado, há uma busca por um modelo de professor (LARROSA, 2002a). Certas características e valores morais estão à espera do professor para que este os interiorize. Regulando o trabalho docente, a Supervisão Escolar contribui nesta busca, incitando o professor a vigiar-se, corrigir-se e manter-se dentro das condutas que são esperadas dele. Em outras palavras, a Supervisão Escolar atua na regulação de professores, objetivando a transformação da sua prática pedagógica, conforme o modelo docente que se espera. Os professores, por sua vez, são capturados pelo discurso supervisivo e, reconhecendo-o como *verdadeiro*, aceitam a tarefa “de vigiar[em]-se continuamente e de dizer[em] tudo acerca de si mesmo” (LARROSA, 2002a, p. 79), confessando seu fazer docente e transformando-se no profissional ideal.

Tal transformação do professor no modelo idealizado não se dá repentinamente, mas “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (GARCIA, 2002, p. 105), neste caso, do supervisor. Este, através das estratégias que coloca em funcionamento, consegue direcionar o trabalho docente de forma tolerante e gradativa, levando os professores a refletirem e alterarem sua prática quando assim se fizer necessário. Ações como o *diálogo*, a *problematização* e a *interação* (Livros B e C) permitem que os professores entrem em um processo de autorregulação que acontece aos poucos, na medida em que se observam e se convençam das ações que precisam aprimorar a partir do que o supervisor os orienta. Os excertos abaixo mostram a importância que a Supervisão Escolar dá ao processo de autorregulação:

[...] *só o Eu se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo, é capaz de aprender* (Livro C, p. 48).

*A atitude de reflexão não deixará agudizar os problemas que, prontamente resolvidos, mantêm o nível de satisfação e o sentimento de domínio das situações difíceis. Se for sistematizada por metodologias de investigação-ação de cariz formativo, essa abordagem reflexiva sustentará a formação profissional, em grupo, contextualizada, e ajudará a consolidar a consciência do coletivo profissional* (Livro C, p. 49).

*Conhecendo e questionando a si mesmo e consolidando a consciência do grupo, o supervisor incentiva cada membro de sua equipe a pensar sobre sua própria prática, a ir*

internalizando as condutas necessárias para ser um *bom* professor e a transformar-se no ideal desejado sem que para isso o supervisor despenda de tempo e esforço. O professor, por sua vez, reconhecendo e aceitando sobre si tais condutas, sujeita-se às mesmas, imprimindo nas ações e no pensamento próprio os efeitos da regulação da ação supervisora. Auxiliando na análise dessa questão, novamente Foucault contribui dizendo que “há dois significados da palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e pela dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p.235).

Podemos pensar no professor como sujeito ligado aos dois significados que o filósofo dá a esta palavra. No primeiro, o professor se sujeita à vigilância e à regulação do supervisor e, no segundo, se sujeita a valores e regras que aceita internalizar e fixar em seu corpo e em sua mente, os quais formam a sua consciência e o mantém preso nesta identidade. Os dois significados mostram-nos o poder disciplinar agindo sobre os sujeitos, porém, talvez, o que deixa mais marcas de sua ação, seja a sujeição do próprio indivíduo diante desse poder: sua autovigilância, autocorreção, mantendo-se disciplinado.

Fazer essas análises não significa fixar a submissão do professor aos caprichos da Supervisão Escolar, mas entender que a autorregulação está presente no discurso supervensivo, como os materiais analisados permitem visualizar. O professor aceita e sustenta tais efeitos do poder disciplinar, porque, como vimos, ele atravessa a todos nós, mantém-se e renova-se através de seus envolvidos. Ver o professor como um sujeito que é levado a confessar seu fazer pedagógico e, por isso mesmo, a fazer o exame de si é ver nessas ações algumas das estratégias que a supervisão coloca em funcionamento para direcionar o trabalho docente.

Diante dessa constatação, reforçamos a idéia de que nossas análises não procuram nem o *bem* nem o *mal* do supervisor e do professor, elevando ou denunciando as ações de uma ou outra função. Ao afirmar que a supervisão regula o trabalho dos professores, os quais são levados à autorregulação de suas ações enquanto profissionais da educação, trazemos a justificativa pela qual esse movimento é feito: a produtividade do trabalho docente.

Vemos a regulação do trabalho docente e a autorregulação como ações que não acontecem por acaso na relação entre supervisor e professor. Elas se apresentam como formas de levar o corpo docente a produzir sempre mais e *melhor* seu trabalho pedagógico. No entanto, alguns detalhes dessa produção *correta* do fazer docente ganham destaque em nossas análises: com vistas à produtividade do trabalho dos professores, o supervisor disciplina esse fazer, incitando seus colegas a confessarem e a examinarem sua própria prática pedagógica. Isso equivale a fazer outra síntese/relação: produção docente – supervisão – regulação do trabalho docente – autorregulação dos professores = economia do poder disciplinar.

Aparece, então, um elemento novo com base nas análises de Foucault sobre o poder disciplinar. Talvez o motivo pelo qual ele se mostra tão eficaz e penetrante em toda a camada social é o fato de ele formar “uma nova *economia* do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e *individualizada* em todo o corpo social” (FOUCAULT, 1986, p. 8)

[grifos do autor]. O poder disciplinar como um poder econômico é assim denominado por conseguir intensificar ao máximo seus efeitos e estendê-los “tão longe quanto possível” (FOUCAULT, 2006a, p. 179). É econômico por ser exercido e renovado, constantemente, por toda a sociedade, sem despende de tempo, material, pessoal ou violência. Nisso, a Supervisão Escolar demonstra ser bastante eficaz, pois, com sua *super* visão não só vigia os professores como os estimula a se autovigiarem. É como se os professores engolissem o olho da supervisão e passassem a autorregulação incessantemente, sem precisar estar, constantemente, sob o olhar do supervisor (FOUCAULT, 1986).

É nesse sentido que aproximamos a Supervisão Escolar agora como uma função ligada à economia do poder disciplinar. Atuando junto aos professores na regulação de seus fazeres e convidando-os a pensar sobre sua prática (confissão), visando ao exame de si a respeito do desempenho profissional dos mesmos, o supervisor faz funcionar a economia de que o filósofo fala na medida em que aciona a autorregulação do trabalho do corpo docente de que é responsável.

É a supervisão com toda a sua discrição, com todo o seu discurso de parceria e proximidade para com os professores fazendo “aumentar a utilidade possível dos indivíduos” (FOUCAULT, 2006a, p. 173), sem precisar desgastar-se para obter tal efeito. É o poder de seu olhar vigilante e regulador que faz crescer nos professores a autovigilância, a autorregulação de si mesmo sobre o próprio trabalho que realizam, procurando, dessa forma, atender às expectativas de seu colega supervisor.

Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (FOUCAULT, 1986, p. 218).

A presença do supervisor na escola impõe o redimensionamento da conduta interna dos professores. É o poder disciplinar atuando no interior de cada docente, fazendo com que ele mesmo se autovigie para mostrar produtividade em seu trabalho. Reforçando a autovigilância em cada professor, os efeitos desse poder são bem mais eficazes do que confrontando o supervisor diretamente com os professores. Eis a fórmula maravilhosa: uma estratégia econômica e simples da Supervisão Escolar para ativar continuamente a produtividade dos professores.

Antes que essas análises intimidem o leitor, convidamo-os a pensar nas situações que seguem: o professor, depois de conversar com seu supervisor, não irá atender as *dicas* e *sugestões* deste para a qualificação de seu trabalho? O professor, depois de examinar sua prática e reconhecer os pontos que pode melhorar, não irá ficar mais atento, se autovigiar para não repetir novamente os mesmos *erros*?

Diante dessas questões que procuram problematizar a ação supervisora, como não reconhecê-la como prática de regulação/autorregulação do trabalho docente que visa a sua constante produtividade? É novamente o poder disciplinar com toda a sua sutileza e vigor, inventando técnicas “para responder às exigências da produção” (FOUCAULT, 1986, p.

223) que, além de eficazes, também se apresentam como econômicas por atuarem diretamente no interior, neste caso, dos professores.

A supervisão trabalha com base no sistema de regulação/autorregulação talvez, desde que iniciou seu trabalho nas instituições escolares. À primeira vista, os termos utilizados nesta análise podem causar estranheza, porém, acompanhando o pensamento que tentamos produzir, é possível reconhecê-los como pertencentes à função supervisora. Não estamos acostumados a ouvir palavras *frias* sobre este campo de saber. A última vez que isso aconteceu, a história da supervisão deixou evidente que expressões como *controle* e *fiscalização* deviam ser deixadas e esquecidas no passado. A ordem discursiva atual da supervisão parece excluir de seu vocabulário certas palavras que possam trazer a ideia de controle e regulação do professorado. Distanciando-nos desse entendimento, procuramos olhar para a Supervisão Escolar de uma forma diferente, trazendo para a discussão questões como a produtividade do trabalho docente, justificando a regulação do supervisor sobre os professores e a autorregulação provocada nestes como a economia do poder disciplinar.

A regulação/autorregulação do trabalho docente provocada pela supervisão em favor da produtividade do professorado não são reconhecidas como suas funções no material analisado, embora, como vimos acima, a presença dessas estratégias seja inevitável. Para finalizar este texto, passamos agora a analisar o que pretende a ordem discursiva atual da Supervisão Escolar, trazendo para este exercício expressões recorrentes que aparecem no *corpus* discursivo:

*[...] a liberdade se manifesta na ausência de toda forma de opressão – e a maior forma de opressão é a ignorância. Destaca-se, portanto, a importância do conhecimento e da necessidade de inserção do homem no mundo do trabalho, única e verdadeira condição de liberdade [...]* (Livro C, p. 96).

*[...] autônomo, desse modo, é um sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas sugeridas ou aceitas livremente por ele próprio* (Livro D, p. 62).

*Dentro [da] linha de 'intelectuais transformadores', os administradores e supervisores, visando melhor organização e funcionamento da educação brasileira, têm um trabalho fundamental, isto é, não podem se preocupar em dar ao pessoal escolar e à comunidade uma simples assistência técnica. Cabe-lhes ainda, e sobretudo, uma participação mais ativa, que os levem a inserir-se no processo de transformação, conscientizando principalmente os educadores e a comunidade ao mesmo tempo em que se conscientizam* (Livro D, p. 52) [grifos do autor].

Lutar contra o *assujeitamento*, buscar a *consciência* e a *emancipação* através do conhecimento, a concretização do *ser autônomo e livre* para tomar suas próprias decisões são características relacionadas às Teorias Críticas do Currículo e, vale dizer, do discurso fortemente presente no final do século XX no campo educacional. Quanto mais conhecimentos os sujeitos da educação tiverem, mais se distanciarão da ignorância e menos oprimidos serão. Prima-se por um sujeito autônomo, que consiga sugerir alternativas de mudança e aceitar outras por sua própria vontade. Prima-se por uma autonomia consciente

e, por isso mesmo, prudente, através de valores com a ética e a responsabilidade.

Prima-se, pois, por uma supervisão capaz de oferecer um ambiente de participação ativa de seus colegas, na esperança de trabalharem segundo suas próprias normas, na busca pela transformação e pela conscientização de todos os envolvidos com a escola. O supervisor, tendo esse referencial como base para o seu trabalho, é levado a investir no que chama de *parceria*, no aprimoramento da prática pedagógica e no processo de conscientização, para promover os professores à *verdadeira condição de liberdade* (Livro C, p. 96).

Essa é a referência da ordem discursiva vigente na educação. São esses ditos que mostram o que está “no verdadeiro” da pauta educacional. Pensar, falar e fazer educação, fora deles, significa não ser ouvido, ainda que seja profissional do ramo. Mesmo correndo esse risco, prosseguimos nossa busca, tentando problematizar as características dos dados que apresentamos. Tal como viemos trabalhando o conceito de poder disciplinar, o mesmo indica que não estamos livres no mundo para agir de vontade própria. Somos, pois, o produto de “técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 2006a, p. 174), tornados sujeitos a partir das relações de poder que atravessam nossas vidas. Poder que:

[...] aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Do sujeito livre ao indivíduo que se sujeita, somos como objeto desse poder do qual dependemos e nos sujeitamos à vigilância de alguém. Não há como escapar do poder das disciplinas que individualizam, regulam e modelam nosso jeito de ser humano, atingindo nossa interioridade e nossa conduta social. A sociedade tratou de criar instituições para os que apresentam comportamentos desviantes: prisões e manicômios são exemplos disso.

Interessante pensar, ainda, em indivíduos autônomos que, através do conhecimento e da conscientização pudessem chegar à emancipação e à liberdade. Diferentemente do que as Teorias Críticas procuram alcançar, Foucault entende por sujeitos livres “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um **campo de possibilidade** onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244) [grifo nosso].

A liberdade do sujeito está, então, nas escolhas que pode fazer dentro das possibilidades da sociedade. O que o referencial analisado parece não aceitar é o fato de poder e liberdade andarem juntos. Nele, o poder é como uma força marcadamente negativa que oprime os que a ela se submetem. Um poder que priva os sujeitos e que, por isso, precisa ser combatido e transformado. A isso Foucault não chama de poder, mas de violência: “uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades”. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

O referencial que sustenta essa pesquisa vê o poder como uma ação sobre a ação dos outros, ou seja, uma ação que produz algo sobre outra ação, a ação da Supervisão Escolar como estratégia de regulação do trabalho dos professores. Para o filósofo, “o poder só se exerce sobre *sujeitos livres*” (FOUCAULT, 1995, p.244) [grifo do autor]. Assim, a ação de um sujeito encontra-se sobre a ação de outro, isto é, o poder de fato exercido acontece em função de ambas partes aceitarem e sustentarem seus efeitos. Não há relação de poder sob violência. Pelo contrário, ela existe entre sujeitos livres que agem sobre a ação dos outros.

Conscientização, emancipação, autonomia e liberdade são vistos nesse contexto não como características necessárias para a ascensão social, mas como “produtos de determinadas práticas que incitam as pessoas a se reconhecerem de tal maneira, a falarem sobre si próprias, segundo tais categorias e a tomarem-se a si mesmas sob responsabilidade” (GARCIA, 2002, p. 31). Dito de outra forma, somos apanhados pelos discursos críticos da educação e levados por nós mesmos a nos caracterizarmos e a nos enxergarmos conforme os termos descritos acima.

Repetimos o que é falado recorrentemente nessa ordem discursiva atual da educação e acabamos por nos reconhecermos e admitirmos sobre nossas mentes e corpos a responsabilidade do pensar e do agir que se dissemina no ambiente educacional. Assim acontece a autorregulação dos sujeitos, que necessariamente passa pelo processo de disciplinamento, mas que prevê uma recompensa bastante atraente que “vem na forma da promessa de salvação pelo acesso a uma existência plena, racional, livre e emancipada, em uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária” (GARCIA, 2002, p. 45). O preço para se alcançar a liberdade em tal sociedade é pago pela interiorização dos efeitos do poder disciplinar que sutilmente entram na vida dos sujeitos que, por sua vez, os aceitam *livremente*: a autorregulação de suas condutas e de suas consciências.

Depois dessas colocações, a liberdade que tanto pregam as Teorias Críticas está, talvez, mais presa e encurralada do que pensamos. Somos, então, produtos de um poder que produziu nosso pensamento para acharmos que somos livres. Nisso, Foucault (2006a, p. 183) é bastante enfático: “as *Luzes* que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” [grifo do autor]. O mesmo discurso que produziu as expressões de autonomia e liberdade que tanto ouvimos circular no campo educacional produziu também um poder que toma para si os sujeitos e faz deles corpos dóceis e úteis, controlando e regulando suas ações. Por isso, é possível aproximar as relações entre liberdades e regulações. É em nome dessa *liberdade* que a Supervisão Escolar direciona seu trabalho, corroborando as pretensões das Teorias Críticas e mantendo-se assim no campo possível e aceito de sua função. O que tentamos mostrar foi, justamente, os ditos considerados como verdadeiros pela Supervisão Escolar e alguns de seus efeitos na prática dos professores.

Como pudemos acompanhar, entre liberdades e regulações, o poder disciplinar continua mostrando seus efeitos, não só colocando os sujeitos sob visibilidade constante como também submetendo-os à sujeição da disciplina. Se a Supervisão Escolar apresenta-se como uma função qualificada e autorizada a regular a prática dos professores e a levá-los a autorregulação de seu próprio trabalho é porque esse movimento não acontece sem razão. Como vimos tentando desenvolver ao longo das análises, os apontamentos que fizemos

sobre a ação supervisora se justificam (ainda que sob discursos humildes e convincentes) pela presença do poder disciplinar que atravessa a prática de ambas funções.

Olhando por esse lado, esse poder produz e captura o sujeito supervisor e o sujeito professor, formando indivíduos disciplinados e úteis para a escola/sociedade moderna. Sim, úteis porque levam supervisor e professor à produtividade de suas funções, enfim, ao processo de aprendizagem dos estudantes. Se os efeitos desse poder que trouxemos nas análises da pesquisa são parte integrante da Supervisão Escolar vigente é porque ele não é uma força que reprime, mas que produz. “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1986, p. 8).

Com este texto, não pretendemos, pois, denunciar os efeitos da ação supervisora para negá-los e logo após indicar um novo modo de pensar e fazer a supervisão. Apenas trouxemos alguns de seus discursos e efeitos que se mostram agora como inevitáveis nesta função, mas que curiosamente não falamos sobre eles na própria supervisão. Enfim, o que tentamos fazer aqui foi criar outros olhares sobre a Supervisão Escolar, buscando problematizar alguns de seus ditos raramente postos em suspenso. Buscamos analisar esse campo de saber desfazendo-nos de seus discursos recorrentes para trazer outros questionamentos sobre o tema.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2002, p.29).

Ao problematizar as bibliografias que compõem o material de análise, em nenhum momento, as fizemos no intuito de negar suas contribuições para a prática supervisora atual. Mesmo nos distanciando desse referencial, esta, sem dúvida, não foi a intenção. Não pretendemos “levantar uma lança” (LARROSA, 2002b, p. 139) em nome das coisas que acreditamos. Longe de recusar indiscutivelmente as verdades que a ordem discursiva da supervisão nos apresenta, nos limitamos a fazer o que Foucault nos sugere: “sacudir a quietude” com a qual aceitamos os discursos que nos são apresentados.

Foi por essa via que chegamos aos efeitos problematizados da ação supervisora neste estudo e é por essa via que passamos a olhar seus discursos de outras formas. Não mais entender a *parceria* e o *estímulo à libertação* do corpo docente como ações redentoras propostas pela supervisão, tal como os ditos analisados nos levam a crer, mas entender outros efeitos desses discursos de regulação e autorregulação do professorado.

Tendo agora analisado a regulação, o exame e a normalização como pertencentes à

ação supervisora e a sua incitação à autovigilância, à confissão, ao exame de si por parte dos professores, poderá este ser o início de um novo tempo de produção sobre esse campo do saber? Fica o convite para os que queiram, assim como nós, aventurar-se a olhar para as continuidades e descontinuidades e a dar outros significados para o que se vê.

### Notas

<sup>1</sup> Para seleção dessas bibliografias consideramos, em primeiro lugar, o Seminário de Estudos em Supervisão Escolar (SESE), tendo até o ano de 2007 quatro edições no Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo/RS. O SESE configura-se num evento em que os/as estudantes da habilitação em Supervisão Escolar devem apresentar uma obra relevante para esse campo de estudos, sendo indicada pelos professores dessa habilitação. As quatro obras selecionadas foram as primeiras obras estudadas no SESE. A outra justificativa para a escolha dessas quatro bibliografias refere-se à pesquisa feita em diferentes planos de ensino de instituições de ensino superior do RS que continham a habilitação da Supervisão Escolar em nível de graduação ou em nível de pós-graduação lato sensu. Analisamos cinco IES e percebemos a recorrência das bibliografias aqui estudadas. Assim, percebemos que estes livros não são irrelevantes para o campo da Supervisão Escolar, muito pelo contrário, são discursos que circulam materializados em livros recorrentemente estudados por acadêmicos que buscam sua formação nesse campo de saber.

<sup>2</sup> Por uma questão metodológica, anunciamos as obras que compuseram o *corpus* discursivo desta pesquisa: Livro A - MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2ª ed. Porto Alegre: AGE, 2002, 167p. Livro B - RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001, 102p. Livro C - RANGEL, Mary & SILVA JR, Celestino Alves (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão Escolar*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999, 197p. Livro D - MAIA, Graziela Zambão Abdian. (Org.). *Administração & Supervisão Escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2003, 118p.

<sup>3</sup> Optamos por destacar os excertos do *corpus* discursivo. Por isso, quando os citamos estão grifados em itálico.

### Referências

- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. (1995) **Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense.
- FOUCAULT, Michel. (1986) **Microfísica do Poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In.: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. (1995) **Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense.
- \_\_\_\_\_. (1996) **A Ordem do Discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2001) **Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (2002) **A Arqueologia do Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (2006a) **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2006b) **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 17ª ed. São Paulo: Graal.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. (2002) **Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). (2002a) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) (2002b) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2003) **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.

### *Correspondência*

**Adriana Bergold Leal** – Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, Filiação Institucional: Centro Universitário Feevale – Novo Hamburgo/RS

**E-mail:** [adrigudy@gmail.com](mailto:adrigudy@gmail.com)

**Paula Corrêa Henning** – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta e Pesquisadora do Instituto de Educação da FURG e dos programas de Pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências. Filiação Institucional: Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS

**E-mail:** [paula.henning@ig.com.br](mailto:paula.henning@ig.com.br)

---

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização das autoras.

---