

ANÍZIA APARECIDA NUNES LUZ

**SUPERVISÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA,
O PROCESSO DE FORMAÇÃO
E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2009

ANÍZIA APARECIDA NUNES LUZ

**SUPERVISÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA,
O PROCESSO DE FORMAÇÃO
E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

Dissertação apresentada à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lucrécia Stringheta Mello.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2009

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Luz, Anízia Aparecida Nunes.

Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade ./ Luz, Anízia Aparecida Nunes. – Campo Grande, MS, 2009.

170 f. 30 cm.

Orientador: Lucrécia Stringheta Mello.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação. 2. .Supervisão Escolar. 3. Formação Continuada. I. Mello, Lucrécia Stringheta. II Título.

COMISSÃO JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucrécia Stringhetta Mello

Prof^ª Dr^ª Graziela Zambão Abdian Maia

Prof^ª. Dr^ª. Jucimara Silva Rojas

Prof^ª. Dr^ª. Jacira Helena do Vale Pereira

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, pelo
amor, incentivo, compreensão e
parcerias nessa caminhada:
Gervasio,
Cristina,
Lucas,
Henrique e
Felipe um anjo que nos ilumina.
Saudades.
À Mamãe Odete, pela acolhida.

Aos supervisores pedagógicos,
pela busca de novos caminhos e
pela construção de uma
identidade própria.

AGRADECIMENTOS

*Nada deverá mudar o verdadeiro sentido de uma vida,
No silêncio, até as nossas poucas palavras se perdem,
Todos se encontram como uma pequena ilha perdida,
De tudo o que deve ser dito as palavras se esquecem...*

(Tatiana Monteiro Costa)

Como agradecer com palavras sem perdê-las, sem esquecê-las?

Como agradecer? ...

A Deus, as palavras se esquecem? ... Não; apenas são poucas para expressar o que sinto. Houve momentos em que pensei não conseguir completar o trabalho e uma força superior trouxe-me de volta ao caminho ... Deu-me amigos, parceiros e família, enfim, tudo de que precisei para chegar até aqui e para saber que ainda tenho muito mais a caminhar ... Por isso, Deus não está no princípio e nem no final; está ao longo de toda caminhada ...

Como agradecer? ...

À minha orientadora, Professora Doutora Lucrécia, dedicação é pouco, orientadora não completa e nem a define. Como agradecer os momentos de conversas, de trocas, de inspiração, de confiança, de carinho, de parceria ...

Como agradecer? ...

À Banca, suas sugestões acrescentaram sentido ao trabalho, e a leitura atenta demonstrou dedicação e cuidado ...

Ao conhecimento partilhado dos professores da Linha de Pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente” ...

Como agradecer? ...

Ao meu infinito amor, Gervasio, que sempre... sempre me incentivou a realizar caminhadas; mais ainda nunca me deixou prosseguir sozinha; esteve sempre comigo e não mede esforços para me ver feliz e sorrindo ...

À minha querida mãezinha. Como se agradece a uma pessoa a quem, no mínimo, a vida? Uma parte dela vive em mim, sua fé me alimenta, seu carinho me dá ânimo e seu exemplo me dá forças para continuar ...

Aos meus filhos, por serem tão especiais, por simplesmente me amarem como sou? Não acredito merecê-los ...

Como agradecer? ...

À Denise, à Elisa, à Regina e à Rosana ... Amigas. Como se agradecem momentos em que, chegando de viagem, ainda no ônibus, o celular toca e é uma delas perguntando onde estava, quem iria me pegar... As caronas, apoios, como se agradecem sem esquecer as palavras? ...

Às novas amigadas que nasceram no curso de mestrado... Sentíamos mesmo uma força impulsionando nossas aprendizagens – foi o ano da “socialização” ...

À Luana, pelo primor de sua arte – as imagens das “pontes”-, captando o eu que queria expressar nas aberturas dos capítulos ...

Aos profissionais supervisores, pela disponibilidade do tempo e sem os quais esse trabalho não teria sentido e nem seria realizado ...

À Olíria, diretora do CEI em que atuo como professora, pela compreensão e apoio durante a caminhada empreendida ...

À Márcia Moura, por acreditar na possibilidade real do meu sonho e pela força...

E, finalmente, ao Professor Mário Grespan Neto, por continuar acreditando...

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender o processo de construção da identidade do supervisor escolar, analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua função. Temos como aporte a metodologia qualitativa por concebermos que os supervisores, criadores de suas práticas, expressam-se em uma relação dinâmica com o contexto em que atuam. A retrospectiva histórica da educação brasileira mostra uma influência exercida pela administração empresarial marcando uma identidade técnica e fiscalizadora, associando-se ao caráter controlador do Estado. As mudanças políticas, sociais e econômicas incitam novos debates e críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando a preocupação com a democratização da gestão escolar. A partir daí, passamos a observar um movimento de “recuperação” da função supervisora por meio de dimensões mais contundentes em relação ao trabalho pedagógico. A análise articulada com os estudos teóricos permitiu observar uma identidade em construção e que se caracteriza como orientador e coordenador das atividades docentes, articulador de ações entre pais, professores, conteúdos e gestores. Para que desponte como mediador, imbuído da ideia de mudança, exige-se dele a visão de grupo e a integração com o coletivo na elaboração de um plano de ação contextualizado com a realidade educacional. Exige-se, também, que conheça qual papel cabe a ele desempenhar na escola, que reveja sua postura profissional e não seja absorvido pela imposição das circunstâncias.

Palavras-chave: supervisão escolar; identidade e memória; formação continuada; história; desafios da função supervisora.

ABSTRACT

This paper aims to understand the construction of the school supervisor's identity, by analyzing the perspectives of action related to the function. It is based on the qualitative methodology, as we assume that supervisors express themselves in a dynamic relation with the context. The Brazilian education historical retrospective reveals an influence from management administration, with a technical, inspecting identity, associated to the controller character of the State. The political, social and economic changes have been triggering new debates and criticism since the 1980s, mainly regarding the democratization of the school management. We have been watching a movement towards the "recovery" of the supervision function, by means of more conspicuous dimensions related to the pedagogical work. The analysis, based on theoretical studies, promoted the observation of an identity being built, characterized as guiding and coordinating teachers' activities, articulating actions among parents, teachers, contents and managers. To be able to act as a mediator, bearing the idea of change, supervisors are required to view the group and the integration with the collective for the preparation of an action plan that is contextualized with the educational reality. They are also required to be aware of the role they are supposed to play at school, to review their professional attitude and to avoid being absorbed by the imposition of the circumstances.

Keywords: school supervision; identity and memory; continuous formation; history; challenges of the supervision function.

LISTA DE SIGLAS

CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais

CEIs – Centro de Educação Infantil

DED – Departamento de Educação

DST – Doença sexualmente transmissível

GEFI – Grupo de Estudos e Formação Interdisciplinar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC/PROEXT – Ministério da Educação e Cultura/Edital Programa de Apoio à Extensão Universitária

MS – Mato Grosso do Sul

REME – Rede Municipal de Ensino

TECLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UFMS/CPTL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas

LISTA DE QUADROS

QUADRO nº1	86
QUADRO nº2	91
QUADRO nº3	97
QUADRO nº4	104

LISTA DE APÊNDICES

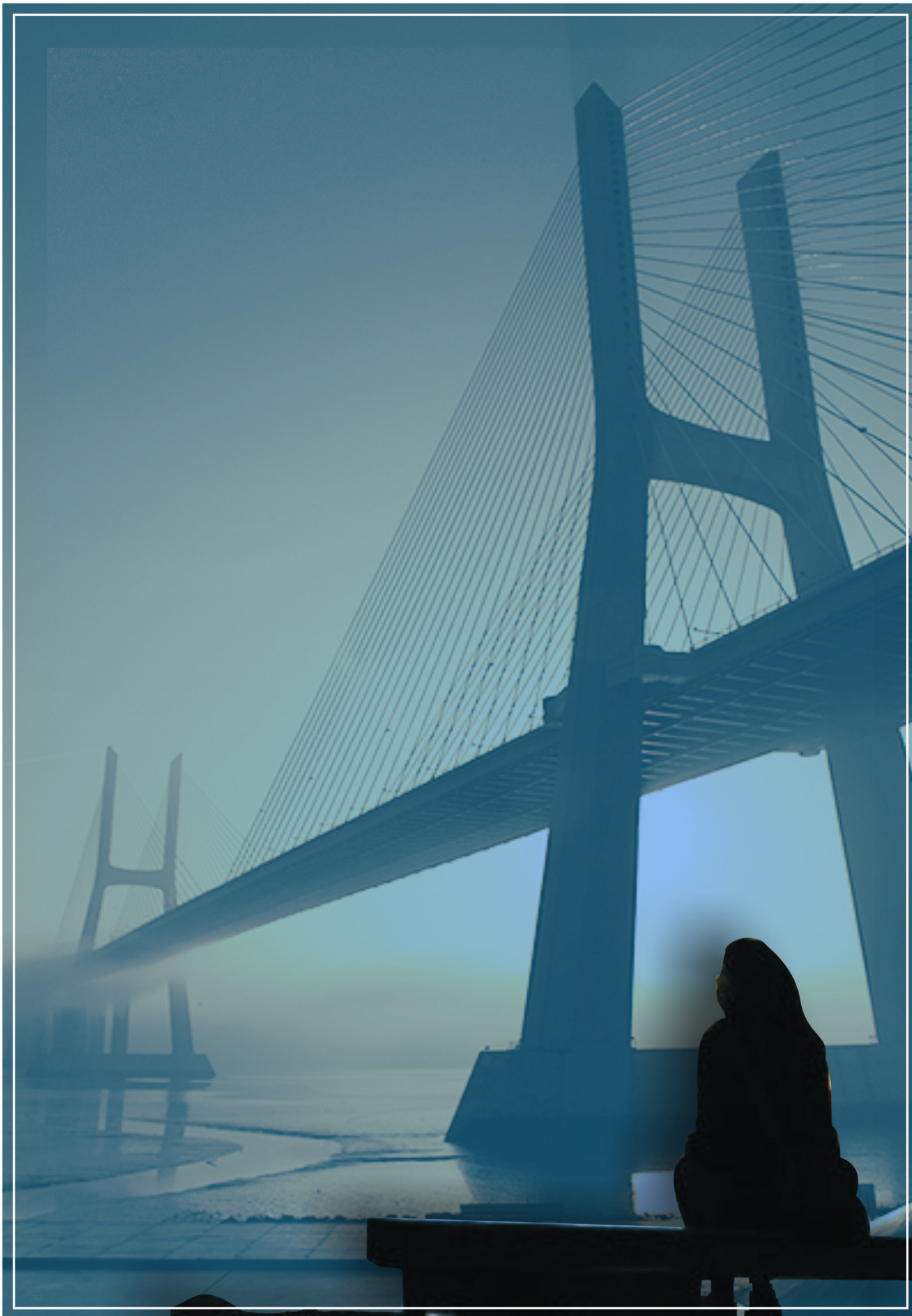
APÊNDICE nº 1 – Roteiro da entrevista	129
APÊNDICE nº 2 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido	130
APÊNDICE nº 3 – Quadros da entrevista na íntegra	131

LISTA DE ANEXOS

ANEXO nº 1– Regimento – CEI	153
ANEXO nº 2 – Regimento – Escola	157
ANEXO nº 3 – Edital do concurso público nº 0001/2009	166
ANEXO nº 4 - Logomarca do Projeto Resgate	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
A SUPERVISÃO ESCOLAR: HISTÓRIA E IDENTIDADE	21
1. 1 Os sentidos do termo supervisão escolar	21
1. 2 Estado do conhecimento: cenários das pesquisas em supervisão pedagógica	24
1. 3 Da função à profissionalização	30
1. 3. 1 Função supervisora: observar e assegurar a regularidade	31
1. 3. 2 A idéia de supervisão como organização educacional: mediação da ação	33
1. 3. 3 Mudanças na organização administrativa da escola	37
1. 3. 4 A profissionalização do supervisor escolar	40
1. 4 Identidade e memória: processos construtivos do supervisor	44
CAPÍTULO II	
DA TRAFETÓRIA DE VIDA AOS CAMINHOS DA PESQUISA	51
2. 1 O eu e o outro	51
2. 2 O princípio da caminhada: a reflexão na ação	58
2. 3 A direção para o trajeto: procedimento metodológico	63
2. 4 Faz-se o caminho caminhando: Análise de conteúdo	66
CAPÍTULO III	
O CAMINHO PERCORRIDO: DESAFIOS E CONQUISTAS	71
3. 1 Análises depreendidas do processo de observação	71
3. 1. 1 O grupo de estudos GEFI-ponto de partida da caminhada	72
3. 1. 2 Os significados depreendidos da formação continuada: registros de observação e memória	76
3. 2 O possível e o real na prática supervisora	85
3. 2. 1 Promoção profissional e a Coordenação/Orientação	85
3. 2. 2 Identidade do supervisor escolar	90
3. 2. 3 Formação continuada	97
3. 2. 4 Desafios da supervisão escolar	103
FINAL DA TRAJETÓRIA: NOVOS CAMINHOS E DESAFIOS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	128
ANEXOS	153



INTRODUÇÃO

A supervisão escolar tem sido um tema presente em discussões na área da educação, especialmente no que se refere à escola básica, margeando os campos da política e da legislação educacional. Consubstanciou-se como um tema notório a partir das reformas educacionais da década de 1990, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n 9.394, de 1996. As investigações abordam experiências do cotidiano em busca de soluções para problemas como qualidade de ensino, participação da supervisão para a realização da gestão democrática e do caráter formativo de que se reveste seu papel quando trata de sua relação com docentes no interior da escola.

Revisitando a história da educação brasileira, no que tange à supervisão escolar, encontramos a influência exercida pela administração empresarial na organização da escola. Nesse segmento, atribuiu-se à função do supervisor escolar um caráter técnico, especialmente no período do regime militar, de 1968 até 1980, quando se manifestou a tendência de controlar e fiscalizar as ações pedagógicas, notadamente aquela exercida com “super-visão” ao trabalho dos docentes.

Nesse contexto, o especialista em educação ganhou até formação específica no curso de Pedagogia sob a forma da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, com o Parecer nº 252, aprovado em 11 de abril de 1969, juntamente com a Resolução nº 2, aprovada em 9 de maio de 1969, que determinava o currículo mínimo a ser exigido para essa formação. (FERREIRA, 2007, p. 79).

No contexto brasileiro, o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas trariam para o debate a gestão escolar democrática, reforçada pela própria Constituição Federal de 1988 como também pela LDBEN - 9394/96. A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização, que ocorreria no final da década.

Notamos, a partir de então, no campo da gestão escolar, o receio de identificar os trabalhos desenvolvidos no interior da gestão pedagógica com a perspectiva tecnocrata, contrária à direção apontada pelos estudos mais críticos. Exemplo disso é o caso do supervisor escolar, cuja designação é modificada, em

alguns sistemas, para “coordenador pedagógico” visando abandonar a relação imposta, anteriormente, com a área da administração geral, de empresas.

Diante da historicidade da função supervisora, encontramos princípios de uma organização escolar fundada na experiência administrativa, com características aplicáveis às empresas. Percebemos, contudo, que as ações empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem pressupõem relações pessoais e interpessoais cujos objetivos dirigem-se para práticas da formação humana. Nas palavras de Russo (2004, p. 29): “A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar.”

Sem perder de vista as ideias já produzidas no campo da supervisão escolar, seja das teorias ou das orientações normativas, a proposta deste trabalho é enveredar para o espaço empírico da supervisão escolar, identificando o campo de ação e os desafios do cotidiano da escola. A atenção centra-se, portanto, no processo de construção identitária, entendendo que esse percurso está sempre em movimento, dependendo de sua formação, do reconhecimento de si como sujeito histórico e social e de diferentes horizontes que cabe a cada um perseguir. Por isso, visamos analisar os diferentes aspectos que compõem a ação do supervisor pedagógico, compreendendo como vem desenhado o seu perfil diante das novas propostas e possibilidades de reformas educacionais.

Para chegar ao objetivo traçado, primeiro buscamos identificar, por meio de observações, algumas percepções de supervisores escolares que participam de um grupo de estudo “Formação continuada de educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar”, diante de um processo de formação em que refletem sobre suas ações e funções. Para melhor compreender o processo de construção de suas identidades, recorreremos a estudos teóricos referentes às temáticas apontadas na fase de observação e nos encaminhamos para a realização de entrevistas semiestruturadas.

Ao conhecermos a história social e política associada aos relatos, chegamos à dimensão pessoal e coletiva do profissional e, a partir daí, podemos rever teorias, valores e conceitos constitutivos de sua atuação. Para nós, a identidade, na perspectiva coletiva, é considerada como:

[...] algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativas das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo ao

qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido. (FAZENDA, 1994, p. 48).

Apesar de entendermos que esses profissionais vivem em espaços separados, eles possuem uma interface mediada por uma “ponte” que liga o pessoal ao profissional, assim como o individual com o coletivo, estabelecendo-se como espaço de aprendizagem. Por vezes, essa “ponte” apresenta amarras firmes e bordas largas, permitindo a segurança na travessia; mas em outras é instável, fazendo-os sair do estado passivo para um estado de alerta, “estranheza” e buscar os instrumentos necessários para atravessá-la. São contextos de ações que vão “moldando” aquilo que são.

A metáfora da “ponte” é entendida como a travessia de um lado para outro, representando a transformação constante, a evolução para aquilo que os constitui. Também pode ser considerada como um símbolo de comunicação e união, seja entre o céu e a terra, seja como uma passagem entre o que desejam e a realidade possível de ser alcançada, uma ascensão de um estado para outro mais elevado¹. Atravessar a ponte significa tomar uma decisão importante na vida².

Embora saibamos que existem muitos estudos envolvendo o trabalho e a atuação do supervisor pedagógico, esta pesquisa mostra-se realmente significativa e assume contornos bastante específicos por dois motivos: o primeiro está relacionado ao fato de que, no sistema educacional do município de Três Lagoas/MS, existe o cargo de Especialista em Educação, cuja função é de supervisor pedagógico; o segundo diz respeito à participação da pesquisadora no já citado grupo de estudos voltado para a formação do profissional de educação da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS (REME). São supervisores escolares, diretores, coordenadores dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e professores. Esse grupo agrega alunos de graduação, de iniciação científica, bolsistas de extensão e de permanência, pesquisadores e alunos de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Sobretudo, importante destacar que participar, como colaboradora, no grupo de estudos, desde 2006, favoreceu uma rede de interações entre a teoria e prática na área da política educacional brasileira. Os

¹ [...] As lendas indicam, em todos os casos, a angústia que suscita uma passagem difícil sobre um local perigoso e reforçam a simbologia geral da ponte e sua significação onírica: um perigo a superar, mas, do mesmo modo, a necessidade de se dar um passo. A ponte coloca o homem sobre uma via estreita, onde ele encontra inexoravelmente a obrigação de escolher. E sua escolha o dana ou o salva”. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1991, 730).

²Significado do símbolo da ponte <<http://www.salves.com.br/dicsimb/dicsimbolon/ponte.htm>> acesso em 27 de julho de 2009.

diálogos e os debates durante o processo pautavam-se no enfoque da gestão realizada na escola, nos princípios de autonomia e participação e, especialmente, no papel do supervisor escolar.

Contar um pouco a história desse grupo de estudos, formado há três anos, significa também falar de pesquisa e do compromisso de seus participantes em aprender juntos princípios da gestão colegiada na escola. A observação do grupo de estudos, do qual fazemos parte como colaboradora, condicionou a escolha do tema: “A construção da identidade do sujeito supervisor no processo de formação continuada”. Buscamos olhar para o grupo como um apoio e constituir, a partir dele, interações e relações de confiança entre os participantes, pois foi graças a essas relações que alguns se tornaram sujeitos do trabalho de pesquisa.

As entrevistas foram efetivadas durante seis (6) meses no local de trabalho desses profissionais da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS. Por considerá-los sujeitos históricos que vão construindo sua identidade a partir de suas experiências individuais, das trocas e interações com seus pares, buscamos ouvir o seu pensamento, suas ideias sobre a profissão, seus relatos da prática e os desafios que enfrentam no cotidiano.

Paralelo ao grupo de formação, contamos com as aulas do curso de mestrado, que acabou por configurar-se como situação privilegiada em que pudemos aprofundar estudos de natureza teórica sobre a formação, a identidade, a memória, a pesquisa em educação, inclusive a visita às matrizes históricas e epistemológicas que regem os paradigmas educacionais.

Esta pesquisa sobre a identidade do supervisor escolar segue a metodologia qualitativa. Desencadeou-se por um processo de envolvimento “com os outros”, ou seja, pelo trabalho conjunto entre pesquisador e sujeitos e pelo ato da comunicação e expressão do que os constitui. (DINIZ PEREIRA, 2002, p. 47).

Os dados foram coletados, a princípio, por meio de observações e anotações vividas nos momentos do processo de formação do grupo, como já mencionamos, para a fundamentação teórica e levantamento de hipóteses para a pesquisa. Após leituras, estudos e análises das observações, elaboramos um roteiro de entrevista e fomos a campo para coleta de dados. Posteriormente, os dados foram organizados em relatórios e sistematizados em quadros para análise de conteúdo, sob a fundamentação de Bardin (1977) e Franco (2003), a fim de identificar o sentido dado às diferentes percepções que os supervisores têm de si mesmos.

O que está por trás daquilo que se diz? Partimos dessa questão para evidenciar o princípio segundo o qual as palavras expressas veiculam um significado, mas a compreensão da mensagem depende de que se considerem as condições da realidade e do contexto em que essas palavras são proferidas e em que aqueles que as dizem estão inseridos. São vários componentes impregnados nas mensagens.

Neste trabalho, também buscamos aporte teórico em estudos de autores que priorizam o papel do sujeito na formação e na apropriação de sua trajetória profissional, voltada para a dignidade humana. Seus textos têm a ver com a aquisição de competências para a conveniente utilização dos saberes constituídos da crítica e produção de novos conhecimentos. A teoria oferece subsídios para conhecer a história e desenvolvimento da função do supervisor escolar. A práxis supervisora deve, de uma maneira geral, delinear o objeto de sua ação, especificamente compreendendo, por um lado, o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos e, por outro, contribuindo para a prática docente.

Queremos evidenciar, ainda, uma peculiar distinção nos diferentes sistemas de ensino em relação à denominação empregada para designar a função e a atuação do supervisor escolar. No Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997, destina o “supervisor” a ocupar um cargo nas delegacias de ensino; já na escola, o profissional que atua junto aos professores e que realiza a supervisão pedagógica é denominado de “coordenador”. (ALONSO, 2000).

No sistema de educação da Rede Municipal de Ensino do município de Três Lagoas-MS, o profissional que ocupa o cargo de especialista em educação exerce as atividades de “supervisão pedagógica”, orientação, coordenação e planejamento junto aos professores na escola. Essa ação está regulamentada no Estatuto dos Trabalhadores em Educação, pela Lei nº 1609, de março de 2000, e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica, pela Lei nº 1607, de 28 de março de 2000. Cada escola possui o seu regimento escolar, que tomam como base as leis anteriores e especifica a ação desse profissional. Para se compreender melhor como se estrutura a função do supervisor pedagógico, sujeito, deste trabalho encontram-se em anexo dois regimentos escolares, um referente à organização de um CEI – Centro de Educação Infantil - e outro de uma escola.

De acordo com esses documentos e com o edital do concurso público nº 0001/2009, que também se encontra anexo, ao supervisor pedagógico cabem pelo menos quatro funções, distribuídas entre atividades **com professores** - assessorar e

subsidiar o corpo docente no que diz respeito as suas dificuldades, seus relacionamentos, ao planejamento e sua execução, tendo em vista a proposta política pedagógica da escola -; **com os alunos** - assistir os alunos em seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e participar de decisões referentes ao seu comportamento; levantar dados sobre o rendimento escolar e combater a evasão e repetência -; **com as famílias** - promover atividades que integrem família e comunidade na discussão prática pedagógica da escola -; **com a escola** - planejar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas da escola, juntamente com a direção, e participar da elaboração e operacionalização do projeto político pedagógico da escola.

Com o propósito de apresentar a identidade do supervisor escolar, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, focalizamos conceitos aplicados ao termo “supervisor escolar”; em seguida, partimos para o estado do conhecimento na área da supervisão, enveredamos pelo caminho histórico e as alterações sofridas na designação do profissional que ocupa o cargo de supervisão, considerando as diferentes etapas que marcaram o processo evolutivo do termo e de sua ação; dando sequência, ao final do capítulo tratamos dos conceitos de identidade e memória.

No segundo capítulo, apresentamos o memorial da pesquisadora, buscando dar sentido ao significado de construção da identidade por aquilo que emerge das experiências e decisões tomadas ao longo de nossa história. Depois traçamos a metodologia e as técnicas empregadas na pesquisa, descrevendo o guia que nos direcionou durante a investigação com certa firmeza, impedindo que os momentos de insegurança perpetuassem e fazendo-nos aprendizes e sujeitos do saber e do fazer.

No terceiro capítulo, trazemos as observações feitas ao grupo de estudos e os relatos dos supervisores, a análise empreendida pelo significado das palavras ditas e, conseqüentemente, a apresentação das categorias que surgiram a partir da leitura atenta do pesquisador.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir, no mínimo, para reflexões sobre a atuação desses “especialistas em educação” e para o desencadeamento, no âmbito da Universidade, de (outras) ações visando a qualidade no ensino público.



CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: HISTÓRIA E IDENTIDADE

*Para ganhar um Ano Novo
que mereça este nome,
você, meu caro, tem de merecê-lo,
tem de fazê-lo novo, eu sei que não é fácil,
mas tente, experimente, consciente.
É dentro de você que o Ano Novo
cochila e espera desde sempre.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Nosso olhar identifica-se com o poema de Drummond, quando compara o Ano Novo como um começo, para nós um re-começo e, para merecê-lo, devemos fazê-lo de novo. Fazemos a partir daquilo que conhecemos, pois:

Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2001, p. 15).

Ou seja: o conhecimento do “novo” remete-nos a uma re-visita ao “velho”: “[...] Novos movimentos, nascidos de ações e práticas bem sucedidas, geram-se em movimentos anteriores”. (FAZENDA, 2001, p. 16). Com isso, tentamos mostrar a relevância de conhecer o que já está construído e produzido sobre o objeto que pretendemos estudar e transformá-lo em um novo conhecimento, dando a característica do contexto em que o nosso trabalho se desenvolve.

1. 1 Os sentidos do termo supervisão escolar

As reflexões que ora apresentamos focalizam os conceitos empregados para designar a função do supervisor escolar. Partimos de estudos no campo histórico e da produção de pesquisa, do estado da arte, com o intuito de avançar no conhecimento sobre a temática e sobre o papel que cumpriu esse profissional da educação.

Verificamos que o conceito transformou-se e caracterizou-se de acordo com as influências impostas pelo contexto em que se inseriu. Desse modo, consideramos que o saber e a própria ação podem desenvolver-se e transformar-se em novos saberes e novos fazeres a partir do investimento que o sujeito dedica na construção sempre provisória da construção de sua identidade.

Nas leituras e estudos empreendidos para o desenvolvimento deste trabalho, bem como nas pesquisas produzidas e até mesmo nas representações depreendidas no cotidiano da ação dos supervisores, observamos que há diversas denominações para a função de supervisor. Ora usam “supervisor pedagógico”, ora “supervisor escolar”, ora “coordenador”. Entendemos que, para efeito deste estudo, devemos levantar alguns conceitos atribuídos à palavra “supervisão”.

A partir da década de 1970, época em que toma corpo a função do supervisor na educação, autores buscam dar sentido etimológico à palavra, conforme podemos verificar logo abaixo:

A palavra Supervisão é formada pelos vocábulo *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). Indica atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa *olhar de cima*, dando uma visão global. Neste sentido, pode-se partir de um conceito geral, que, alias, se aplica a vários campos de atividade: ‘Nesse aspecto pode ser entendida como um processo pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência, assume responsabilidade de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos, executem determinado trabalho’. (ANDRADE, 1976, p. 9).

Na supervisão, o prefixo ‘super’ une-se à ‘visão’ para designar o ato de ‘ver’ o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso ‘ver sobre; e é este o sentido de ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (RANGEL, 2000, p. 76).

D’ Antola (1983) traz conceitos para supervisão contidos em documentos oficiais e também em diferentes autores:

Supervisão Pedagógica é um processo técnico-pedagógico que visa a promoção e a manutenção da unidade de atuação docente com vistas a realizações dos objetivos educacionais do estabelecimento de ensino, por meio de um serviço planejado que possibilite a eficiência e a eficácia da ação educativa. Sua finalidade básica é a promoção da melhoria do sistema ensino-aprendizagem. (MEC, 1979 *apud* D’ ANTOLA, 1983, p. 39).

Supervisão é o conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que visam à melhoria da

produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos. (S. E. C., 1981 *apud* D' ANTOLA, 1983, p. 39).

A Supervisão é participante de um sistema responsável diretamente pelos subsistemas psicossocial e tecnológico, assumindo a função da facilitação de desenvolvimento de um processo de trabalho grupal dentro da organização, de tal modo que o grupo seja autoconsciente e ao mesmo tempo se prepare para assumir como captador das necessidades verdadeiras que inclusive o sistema educacional deve atender. (ATTA, 1976 *apud* D' ANTOLA, 1983, p. 39).

Supervisão Educacional cumpre as suas funções explícitas, capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória, libertadora, criativa. Caracteriza-se como função comprometida com a educação'. (SILVA, 1981 *apud* D' ANTOLA, 1983, p. 39).

Os conceitos acima tratam de uma ação vinculada a um contexto complexo, que é a escola. O supervisor cumpre funções de programar, coordenar, oportunizar e dinamizar atividades planejadas tendo em vista a necessidade da coletividade. Assim, cabe a ele, também, efetivar a integração entre as atividades e os profissionais da escola com a comunidade.

A palavra que designa a função do supervisor escolar tem sofrido modificações no decorrer da história da educação. Rangel (2000) especifica que o nome é uma atribuição da identidade para a ação supervisora, pois os diversos modos como são identificados designam sua ação na sociedade e na escola. Nessa evolução, a autora inclui as expressões abaixo e define-as:

'Supervisão educacional' situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e serviços da educação, a ação supervisora. O educacional, portanto extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos da educação. (RANGEL, 2000, p. 76).

'Supervisão escolar' supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também os pedagógicos. Nesse sentido observam-se ações semelhantes às de direção (gestoras), ficando, portanto, pouco identificada a especificidade da função com referencia ao ensino. (RANGEL, 2000, p. 76).

'Coordenação' é, também, designativo que se atribui a uma das condutas supervisoras. 'Co-ordenar' é organizar em comum, é prover e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. (RANGEL, 2000, p. 76).

'Supervisão pedagógica' refere-se a abrangência da função, cujo 'olhar sobre' o pedagógico oferece condições de coordenação e orientação. (RANGEL, 2000, p. 77).

Observamos, nas definições apresentadas, um eixo comum que segue os princípios da facilitação, do aprimoramento individual e coletivo, melhoria da produtividade, acompanhamento e avaliação do processo educativo. Também são voltados a recursos humanos e sua plena utilização. É preciso lembrar que o conceito evolui em consonância com o contexto histórico, político, social e econômico até o momento em que se efetiva como profissão pedagógica.

Desse modo, de acordo com o referencial teórico que fundamenta este estudo na área da supervisão escolar, entendemos que o caminho para uma nova concepção da ação supervisora encontra-se na promoção e nas articulações entre as atividades, as pessoas, os diferentes saberes e modos de fazer, caracterizando-se pelo que consegue reunir e somar. Além disso, o trabalho deve ser incorporado em todas as suas dimensões: currículo, programas, planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem, oferecendo condições de legitimar a coletividade, a unidade e a qualidade da ação pedagógica.

Pensar e fazer são práticas coletivas conscientes que se orientam pela necessidade e pelo respeito da maioria, reconhecendo no “outro” a si mesmo, buscando compreender a pessoa que construiu ao longo de suas experiências mostrando a reflexão sobre suas ações e como essas contribuíram, ou não, para aquilo que se propôs. Como diz Saviani (2000, p. 34): “A questão da identidade do supervisor educacional continua, pois, em discussão”. Importa, portanto, ressignificar a supervisão, construindo, coletivamente, a sua consciência política e social e o seu fazer pedagógico, considerando os desafios importantes para sua trajetória que podem realizar transformações em seu perfil.

1. 2 Estado do conhecimento: cenário das pesquisas em supervisão pedagógica

Tomamos como fontes para realizar o levantamento de pesquisas, os bancos de dados do INEP³, entre os anos de 1990 e 2006. Fizemos a busca a partir dos termos “supervisor pedagógico”, “supervisor escolar” e “supervisor educacional”, selecionando alguns resumos para análise. O critério de escolha foi o tema, considerada, porém, a precisão dos resumos para a efetiva compreensão da ação supervisora em relação às diretrizes de trabalho emanadas da sua função,

³ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

proporcionando um melhor direcionamento à pesquisa. Todos os resumos analisados eram referentes a dissertações de mestrado em Educação.

Franz (1990) investiga a origem histórica da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Analisou a relação supervisor pedagógico e as consequências da sua ação na escola pública brasileira, tendo como foco o processo de formação desse profissional, considerando o tipo de linha teórica presente nos cursos de Pedagogia.

No trabalho de Bicalho (2003), a pesquisadora aborda a questão, em linhas gerais, sobre o papel do supervisor escolar como desencadeador de processos de socialização profissional, com ênfase na sua colaboração ao trabalho do professor.

Fernandes (2005) discute sobre o papel do supervisor escolar hoje, argumentando que não cabe a ele a mera tarefa de "ensinar" aos professores a "fórmula de dar aulas" ou de controlar o que é realizado, procurando demonstrar as habilidades para as quais os professores e também os supervisores devem estar preparados. Em seu texto, comenta sobre a importância do momento das reuniões pedagógicas, quando estas são bem conduzidas por meio da discussão e da reflexão sobre a prática que se efetiva. Afirma que o supervisor é um parceiro do professor, de modo que sua identidade deve ser construída junto aos seus parceiros de trabalho, em suas comunidades.

O objetivo de Mantay (2005) é evidenciar a importância do envolvimento e da ousadia de todos no trabalho de uma escola pública e o papel político-pedagógico do supervisor escolar nesse espaço. A autora entende que o supervisor deve comprometer-se com seu grupo e seguir com ele a caminhada. No resumo, ela especifica que o referencial usado durante o processo de aprendizagem e ação do projeto-político pedagógico foram algumas obras de Paulo Freire e Jussara Hoffmann. Evidencia, também, a ocorrência de reuniões pedagógicas em que aconteciam sessões de estudos no interior do próprio grupo de educadores e, em alguns desses encontros, contava-se com a contribuição de supervisores e professores de outras instituições. Constou a autora que o diálogo proporcionou maior segurança no projeto que estavam construindo e que era constantemente reconstruído por todos.

Na atualidade, o supervisor escolar deve possuir, de acordo com Ramos (2005), atributos pessoais e profissionais que correspondam a um bom professor. Nesse sentido, deve constituir-se de elevada visão do processo educativo na sociedade, além de personalidade agradável e muita habilidade nos relacionamentos

com outras pessoas, sabendo usar da sua autoridade sem ser autoritário, ou seja: deve ser ético.

Silva (2005) apresenta estudos e experiências adquiridas durante sua atuação como supervisora educacional há mais de 18 anos e tem como propósito uma reflexão sobre os fazeres do profissional no cotidiano da escola. De acordo com a autora, esse profissional vem ocupando um novo espaço no contexto escolar, com fazeres específicos na função e deve colocá-los em prática pautando-se na sensibilidade, na percepção do todo, no diálogo e trabalho coletivo, sendo o suporte das atividades pedagógicas da escola. O foco de seu trabalho é a concretização do projeto político-pedagógico construído pela comunidade escolar. Nesse caso, o supervisor precisa ser integrante e integrador do fazer na escola, tendo liderança junto ao grupo de trabalho, interagindo com os professores na busca de maior qualidade do processo educacional.

Souza (2005) traz, em seu trabalho, a importância da escola na vida de cada sujeito, pois é nela que temos oportunidade de conviver num espaço onde nos conheceremos melhor. Além disso, também se configura como espaço de aprendizagem, atuação, questionamentos e adquire condições para agir e transformar o seu entorno social. É nessa organização chamada escola que encontramos, também, um profissional que tem um papel essencial dentro desse contexto: o Supervisor Educacional.

Seus estudos tratam do sentido etimológico da palavra “supervisão” e sua transformação ao longo do tempo, com a evolução da sociedade, da tecnologia, da comunicação, enfim, do mundo que nos rodeia. A autora salienta o foco principal da ação desse profissional no cotidiano escolar nos dias atuais e cita algumas habilidades essenciais para o desempenho de seu papel.

Um dado importante, nesse trabalho, é que cabe ao supervisor educacional a busca constante da qualificação da prática pedagógica, por meio da assessoria permanente ao professor. Completando as conclusões da autora enfatizamos que a qualificação não se dá apenas pela assessoria, mas também pela efetivação da formação continuada em serviço, por grupos de estudos, por meio de reuniões onde se contemplam as trocas de experiências, discussões, estudos dirigidos individuais ou coletivos. Dessa forma, esse profissional assume o papel de formador, desencadeando um processo de reflexão na ação, num movimento de busca pelo conhecimento visando a sua própria transformação e também a da prática docente.

Uczak (2005) registra a história da supervisão escolar em âmbito municipal, contextualizando o seu desenvolvimento no país até os dias atuais com as mudanças que acompanham as práticas desses profissionais. Evidencia que atualmente o supervisor é visto como o principal articulador do projeto político pedagógico da escola, tendo sua atenção voltada para a aprendizagem do aluno, do professor e sua própria prática, que precisa adequar-se às necessidades da escola, inserida em uma sociedade em constante processo de mudanças.

Conforme Orsolon (2005, p. 19):

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora.

Para a autora, essa é uma maneira de garantir que todos os que estão inseridos na escola possam apresentar suas necessidades, assim como levantar propostas e estratégias em relação às mudanças. A construção de um trabalho coletivo pressupõe o confronto e resistência decorrentes da relação entre as diferentes pessoas. Assim, acreditamos que a ação supervisora se efetiva à medida que se comprometa com a articulação das ideias e a mediação no grupo para alcançar as metas desejadas.

O estudo de Rolla (2006) tem como objetivo analisar a relação estabelecida entre supervisor escolar e professores. De acordo com a autora, o supervisor é um dos responsáveis pelo planejamento, organização e execução da proposta pedagógica escolar, o que favorece o conceito de situação hierárquica superior na relação com os professores. A forma como essa questão vem sendo conduzida interfere no resultado do trabalho coletivo da escola.

A pesquisadora levanta a hipótese de que a liderança educacional é um desafio à ação, pois tem que lidar com questões burocráticas e legais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação em serviço, tanto dos professores, quanto a sua. Nesse sentido, aborda conceitos, princípios, teorias e questões relacionadas ao desafio posto a esse profissional: a liderança educacional.

Costa (2006) tem como propósito compreender o trabalho pedagógico desenvolvido pelo supervisor escolar em face do novo paradigma de organização do

processo educativo, a “gestão democrática” do ensino público. Acredita que as reflexões suscitadas acerca das reais atribuições desse profissional possam contribuir com uma ressignificação de sua identidade, pois sua ação ainda se encontra permeada por questionamentos e conflitos.

Enfatiza que essa situação se mantém, por causa das influências que sofre das concepções de supervisão que vigoraram no período administrativo anterior à década de 1980. Em se tratando da implementação da gestão democrática transcorre com dificuldades limitativas para sua implementação na prática administrativa e pedagógica da escola. Conclui que sua investigação aponta para uma nova visão na prática do supervisor a partir de uma intervenção fundamentada na ação coletiva.

No trabalho de Barreira (2006), o termo usado no título para designar a ação do profissional é “supervisor educacional”, mas, no resumo, usa “supervisor escolar”. A pesquisa investiga o processo de transformação da função do supervisor nos últimos anos, analisando e comparando sua atuação com a do coordenador pedagógico. Seus estudos partem de uma situação vivida em Belo Horizonte – MG, onde se suprimiu a figura do supervisor escolar e suas funções foram repassadas para o “professor-coordenador”. Esse processo visou conferir, ao professor, autonomia e ampliar seus espaços na escola.

Nesse contexto, busca-se implementar a descentralização do poder no interior escolar, delegando ao “coordenador” funções mais amplas que as do supervisor. De acordo com os dados que a autora coletou, verificou-se, contudo, que os coordenadores eleitos para substituir os supervisores ainda não conseguiram construir uma nova proposta de ação diferente do modelo antigo. Além disso, apesar de ambos profissionais estarem presentes na escola, não encontraram perspectivas de uma nova identidade.

Assim, como nas palavras de Nóvoa (1995), o profissional da educação que se apresenta como um ser de esperança, é movido a acreditar que é possível criar alguma coisa, mesmo que seja, nesse caso, pouca coisa, mas já é um princípio de mudança. Sonhar faz parte do educador, de modo que o caminho traçado profissionalmente identifica-se e integra-se ao pessoal, pois ter uma meta é a ideia de “um amanhã que organize o hoje”. Sonhar, mas também lutar para que as coisas mudem e, quando isso acontece, certamente “não é pouca coisa”.

Ao fazermos a pesquisa das produções e das diferentes denominações usadas para designar o cargo de supervisor, percebemos a tentativa de construir, para

esse profissional, uma nova identidade que se distinga do modelo antigo. Nesse sentido, observamos uma mudança no enfoque profissional, cuja presença era apenas fiscalizadora do trabalho pedagógico. Não basta, todavia, mudar-lhe o “nome”, pois atualmente é chamado a cumprir um papel que esteja articulado com práticas de gestão participativa e democrática. Sua atenção deve voltar-se à aprendizagem dos alunos, a sua formação continuada e à dos professores, formação de grupos para discutir e trocar experiências, assim como elaborar e implementar o projeto político-pedagógico da escola.

Então, os desafios que o supervisor escolar enfrenta para efetivar as ações inerentes ao novo papel de sua função diz respeito ao estabelecimento de parcerias no coletivo escolar, desmitificando as marcas históricas impregnadas à característica de um profissional que ocupava uma posição hierarquicamente definida. Ao supervisor cabe, agora, a difícil tarefa de organizar e chamar o grupo à participação nas tomadas de decisões e de buscar soluções diante das necessidades impostas pela realidade em que atua. Nesse sentido, ele é o articulador, o elo entre o corpo docente, o gestor e demais funcionários da escola.

Um dos espaços possíveis para organizar grupos e desencadear discussões, novas propostas e avaliações das ações previstas no projeto político-pedagógico da escola é o da reunião pedagógica. Espaço em que cada um tem vez e voz e em que todos entendam o papel a desempenhar e se responsabilizem pelo cumprimento dos objetivos sobre os quais a escola se organiza: a aprendizagem significativa dos alunos.

A esse respeito, contribuíram os estudos sobre a questão da identidade, pois entendemos que os supervisores se apresentam para profissão como seres possuidores de uma identidade que é marcada pelas “[...] opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1995, p. 39). Então, o que os identifica não se limita apenas ao profissional, mas também ao social e cultural.

Como uma instância inerente ao sujeito que abrange o significado histórico do supervisor pedagógico, retomamos o percurso e a caminhada desse profissional na tentativa de resgatar a esperança de que alguma coisa possa mudar, tendo em vista a qualidade da educação. Acreditamos que o processo da construção identitária desse

supervisor pode ser influenciado tanto pela imagem que temos da profissão quanto, por sua vontade de transformação e de ação. (CIAMPA, 1987, p. 67).

1.3 Da função à profissionalização

Enveredando pelo caminho histórico e da pesquisa, constatamos que a função supervisora já encontrara sua caracterização desde que o homem passou a viver em uma sociedade organizada por classes e vem desenvolvendo-se e transformando-se no decorrer dos tempos.

Embora “supervisão” seja um termo utilizado na educação brasileira a partir da década de 1920 e revalidado com as reformas universitárias de 1968, por meio do Parecer 252/69, devemos considerar que nessa evolução o sujeito que a executa é um ser histórico. Desse modo, pensa e age de acordo com a formação que recebe, as influências políticas, sociais, culturais e filosóficas que prevalecem no momento e no contexto em que se situa, inserindo-se, aí, também a sua vontade. Segundo Ponce (1998, p. 20): “O homem, enquanto homem, é social, isto é, está moldado por um ambiente histórico, de que não pode ser separado.”

Para entender como surge, por que e qual característica possui a supervisão, encontramos em Saviani (2000) uma linha de pensamento que descreve os significados que emergiram dessa prática no decorrer dos tempos. De acordo com o autor, a ação supervisora aparece como “função” nos primórdios da organização da sociedade antiga, quando esta começa a organizar-se em classes.

Esse movimento constitui-se em três fases articuladas entre si: a primeira parte da “função supervisora” passa pela segunda, que é mediação da “ideia de supervisão”. Essa transição ocorre pela disseminação da escrita e a institucionalização da escola (séculos XVI e XVII). Nesse momento, surge a “idéia” da supervisão na organização escolar com a vinda dos jesuítas em nosso país, sendo exercida pelo prefeito geral de estudos⁴. Com a expulsão dos jesuítas, inaugura-se

⁴ No Plano de Estudos dos Jesuítas, o *Ratio Studiorum*, cabia ao prefeito geral de estudos assistir e auxiliar o Reitor, como está descrito na regra nº2 do Provincial: “*Prefeito geral dos estudos*. – Para este fim, ao Reitor não só o recomende insistentemente no Senhor, mas lhe dê, como Prefeito de estudos ou Cancelário, um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição para os desempenho das incumbências que lhe forem confiadas e cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos. A ele, com a devida humildade, deverão obedecer aos professores e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda os prefeitos de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere.”

uma organização autônoma e caberá ao professor assumir essa posição, passando para um agente específico o inspetor geral de ensino. Esses fatores vão concorrendo para a terceira fase, a sua “profissionalização”. No Brasil, por influência americana, é introduzida, na década de 1920, a visão técnico-científica que valoriza o poder e a autoridade do supervisor, observando regulamentações, normas, procedimentos e controle das atividades dos docentes. Vejamos, então, como se vem caracterizando, na história da educação brasileira, a identidade desse profissional.

1. 3. 1 Função supervisora: observar e assegurar a regularidade

Partindo da premissa histórica, cabe salientar que a “função” de supervisionar aparece quando a comunidade primitiva compõe-se como sociedade organizada em classes. Em decorrência das dificuldades encontradas em executar determinadas atividades aparecem grupos de indivíduos libertos do trabalho material, com distribuição de tarefas distintas. Ponce (1998) denomina esse grupo de “funcionários”, os quais assumem posições “administrativas”, encarregados de “funções” úteis, de dirigir e controlar os bens materiais e culturais. No contexto dessa nova organização social, inicia-se uma forma de divisão do trabalho: aquele que supervisiona é o que manda, e o outro executa.

A divisão social entre “administradores” e “executores” só foi possível porque homem, agora com tempo livre, com a possibilidade do ócio, pensa e produz novas técnicas e meios que possam auxiliá-lo no trabalho, como, por exemplo, o uso do animal. A produção aumenta e, para uns, o trabalho diminui, podendo satisfazer suas necessidades e levando à acumulação de bens. Nessas condições, o homem deixa de viver na coletividade comunitária, fixa-se na terra e divide-se em classes: a dos proprietários e a outra de não proprietário - os trabalhadores -.

Encontramos, também, na Grécia antiga e em Roma, uma referência na figura do pedagogo, que “supervisionava” a criança no estudo, tal qual o “administrador”, que, sempre perto de seus administrados, acompanhava, vigiava e

O plano também previa um prefeito de estudos inferiores e um prefeito de disciplina, conforme descrito na regra nº 3 do Provincial: “*Prefeito de estudos inferiores e da disciplina.* – No caso em que, pela extensão e variedade do trabalho escolar, não bastar um Prefeito para a direção de todas as aulas, poderá o Provincial nomear outro que, sob as ordens do Prefeito Geral, cuidará dos estudos inferiores; e ainda, se o exigirem as circunstâncias, um terceiro, incumbido da disciplina.” (Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/> acesso em: 15 jun. 2009).

controlava todas as tarefas e ações. Na sociedade antiga e dividida em classes, aparece com a “função” de observar para controlar a organização e a distribuição de produtos de consumo, incluídos aí o produto cultural que os membros deveriam ter acesso.

Com a Idade Média e seu modo de produção feudal, continuava a divisão de classes: a dos proprietários de terra, na figura dos senhores feudais, e a dos que não possuíam a terra, os servos. A educação, antes de caráter espontâneo, destinada a todos e sem lugar pré-determinado para acontecer, muda suas características, acompanhando a nova estrutura social. Institui-se o ensino para os membros da classe dominante, diferente daquele ministrado para o restante da população determinada ao trabalho. (SAVIANI, 2000).

A “escola” que se apresentava nesse cenário era constituída de estrutura simples, em que as relações existentes davam-se apenas entre mestre e discípulo. O trabalho desempenhado pelo mestre tomava o aspecto de função semelhante à do artesão, que sozinho realizava todo o processo, conhecia e dominava a produção.

Saviani (2000, p. 16) ressalta que a “função” supervisora permanece na Idade Média, embora, com nova característica: “[...] vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”.

Com o tempo, as relações entre os homens sofrem uma nova transição: de relações marcadas naturalmente pelos laços de sangue, a sociedade passa a organizar-se “[...] com base no direito positivo que é estabelecido formalmente por convenção contratual [...]”. (SAVIANI, 2000, p. 18). Nesse sentido, os códigos formais de escrita precisam ser disseminados, para atender a atual necessidade dominante, e o processo educativo assume formas sistemáticas e institucionalizadas

Também nos séculos XVI e XVII propagam-se as propostas de Lutero e Calvino, que se empenham na Reforma Protestante:

[...] a qual marcará transformações sociais, políticas e econômicas nas sociedades européias em geral, que virão a ter batalhas sangrentas em torno daquelas reformas religiosas, mas de forma indelével, determinarão também a transformação no âmbito da educação, propondo outras finalidades, outros objetivos, outras pedagogias. (BETTINI, 2006, p. 84).

As propostas geradas pela Reforma Protestante foram outro fator para impulsionar a expansão da escrita, uma vez que a necessidade imposta exigia a

disseminação desse código, pois condicionava os fieis à leitura das Sagradas Escrituras.

A Europa, diante da expansão dos limites territoriais, buscava assegurar a posse dos novos territórios, de suas riquezas e a tornar cativos os nativos que ali se encontravam. Fundamental papel cumpre a Companhia de Jesus, cujos jesuítas eram enviados aos “novos mundos americanos” para convertê-los ao cristianismo e torná-los dóceis para o trabalho, por meio da instrução.

Pela dispersão dos códigos formais, chegando ao século XVIII, o ensino assume a forma sistemática e deliberada, o que implica a organização da educação, além da forma institucionalizada, também a estatal. Assim, com a invenção da imprensa e o advento da Idade Moderna, expandiu-se a educação como instituição pública, e o modelo de sua estrutura organizacional vigorou até o século XIX.

1. 3. 2 A ideia de supervisão como organização educacional: mediação da ação

Com a propagação crescente, na Europa, dos ideais da Reforma Protestante, a Igreja Católica reúne-se no Concílio de Trento. A tentativa era de organizar um movimento contrário à Reforma, retomar sua posição e perpetuar os valores católicos. Era a Contra Reforma. Precisamos, contudo, atentar para o que relata Bettini (2006, p. 87):

Se de fato o movimento protestante constituiu uma aliança com a burguesia emergente nos países onde o protestantismo floresceu a instituição católica também o fez. Está ainda longe o tempo em que o todo social adentrará no universo dos saberes das letras. A cultura erudita ainda continuará separada da cultura de massas. É, claro está, dar ao povo o ‘quanto baste’ para mantê-lo dócil e subserviente: a docilidade pela fé e a subserviência pelo temos a Deus.

Desse modo, define-se a ação educativa dos jesuítas no contexto brasileiro, (1549 a 1759). A instrução organizava-se, prioritariamente, pela catequização e instrução dos gentios e aulas de primeiras letras. Teve como objetivo propagar os ideais católicos e da coroa portuguesa. A ordem religiosa expandiu-se com a criação de colégios destinados a formar sacerdotes, bem como preparar jovens para os estudos superiores. (ROMANELLI, 2003).

É no “Plano Geral dos Jesuítas”, o *Ratio Studiorum*, que, segundo Saviani (2000), aparece a “ideia” de supervisão. Ele foi concebido para organizar as

instituições de ensino visando à formação uniforme de todos que frequentassem os colégios da ordem jesuítica. O *Ratio Studiorum* constituiu-se como um plano de estudos e de métodos, que, após um período de elaboração e experimentação, chegou a sua versão final em 1599. As normas deveriam ser seguidas como estavam prescritas no documento e instituídas de acordo com os preceitos e os interesses da Igreja Católica.

As regras que compunham esse Plano definiam as atividades que seriam desenvolvidas e desempenhadas pelo reitor, o prefeito de estudos, os professores e alunos. O documento definia também as matérias de ensino, metodologias, prova escrita, distribuição de prêmios e concluía com as regras das diversas academias. Ao prefeito de ensino competia:

[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas [...] lembrar aos professores que devem explicar toda matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída [...] à função de ‘ouvir e observar os professores’, estipula: ‘de quando em quando, ao menos uma vez pro mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor’. (SAVIANI, 2000, p. 21)

Percebemos que, na tarefa desempenhada pelo prefeito de ensino, de certa maneira, estava implícita a “ideia” de supervisão, pois a ele cabia uma função de orientar, observar, organizar e dirigir os estudos e a ação dos professores, assim como dos alunos. Nas palavras do autor, a “ideia” significa a mediação entre a “função” e a efetiva “profissionalização” da supervisão, com a instituição de um cargo e funções específicas.

O sistema educacional brasileiro organizado pelos jesuítas vigorou no Brasil por 200 anos, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, institui-se a reforma pombalina de instrução pública. Para Romanelli (2003), esse fator provoca um desmantelamento na estrutura administrativa de ensino. A transição de um nível escolar para outro foi substituída pela criação das aulas régias em um sistema de disciplinas avulsas, ou seja, pela diversificação das disciplinas isoladas, leigos foram introduzidos no ensino e o Estado Nacional começa a assumir os encargos da educação.

No Alvará mencionado, também se podia contemplar a “ideia” de supervisão, desenhando a profissão de supervisão pelos modelos da sociedade

vigente. O documento designava os cargos de: diretor geral dos estudos para desempenhar funções com aspecto político-administrativo, incluindo a inspeção e a direção do sistema e de comissário para atuar na direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino em âmbito local.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827, instituíram as escolas de primeiras letras. Essa mesma lei determinava que os estudos fossem realizados pelo “método de Ensino Mútuo”. O método requeria do professor dupla função: a de docência e a de instrução de monitores aos quais passava supervisionar, de modo que cabia a ele ensinar os monitores e supervisionar a aprendizagem dos demais alunos.

Acreditamos ser pertinente, neste momento, abordar sobre o “ensino mútuo” em nosso trabalho, mesmo que não trate do objeto de estudo especificamente, pois podemos observar que tais fatores ganham contornos mais contundentes sob a influência de uma sociedade que se funda sob as bases da produção capitalista.

Esse tipo de ensino tratou de uma proposta pedagógica desenvolvida e sistematizada pelos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell e difundida na Inglaterra. O emprego dessa prática representou a primeira tentativa de firmar a bandeira da universalização da educação, procurando responder tanto à necessidade de barateamento dos serviços de meios mais sintéticos de instrução para as classes inferiores da sociedade, quanto à objetivização trabalho do professor.

Mesmo Comenius apontava, no entanto, as limitações que dificultavam a realização da extensão da “escola para todos”, pois esbarravam na realidade de que não existiam professores em números suficientes para tal tarefa. O “ensino mútuo” também estava revestido de um caráter político quando pensado como uma resposta aos medos dos conservadores de que a instrução pudesse perturbar a ordem vigente do Estado. (ALVES, 2004).

Comenius elaborou um documento chamado “Didática Magna”, o qual possibilita a simplificação do trabalho didático para que a escola pudesse cumprir aquilo que se propôs, ou seja, ensinar tudo a todos. A simplificação do trabalho do educador deu-se a partir da elaboração e divulgação desse manual didático, comportando toda gama de suas especializações em diferentes momentos da escolarização e distintas áreas do conhecimento. Estreitou os limites do saber exigido ao professor, concretizando a divisão do trabalho entre aquele que se especializava e produzia o material escrito e aquele que o usaria conforme normas prescritas – o professor. (ALVES, 2004).

O autor lembra que Comenius concebia a escola como “uma oficina de homens” e sua organização fundamentava-se nos parâmetros da manufatura, que o autor define como superação da arte:

[...] Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas: ao mesmo tempo, especializara não só os artífices em uma ou poucas dessas operações, mas, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados [...] um mesmo número de trabalhadores atuando de forma coletiva e combinada, segundo regras da divisão do trabalho, produziam mais mercadorias que o mesmo número de artesãos trabalhando isoladamente. (ALVES, 2004, p. 82).

Com base nesse modelo de produção capitalista, Comenius explicava como ensinar tudo a todos: “A arte de ensinar nada mais exige [...] que uma habilidosa repartição de tempo, das matérias e do método. Se conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja”. (ALVES, 2004, p. 83).

O mestre passa a ser substituído pelo professor manufatureiro; de preceptor, que cuidava do ensino desde o início até a formação do indivíduo, ao professor que cuidava de uma pequena parte do processo, um trabalhador especializado em unidades específicas da escolarização dividida em níveis e estruturada em um sistema de seriação.

Trazemos para o trabalho esse conceito, pois, conseqüentemente, tais propósitos atravessam o continente europeu e chegam até as escolas do Brasil Império, dando início a uma transformação na organização da instituição educacional. A função supervisora deixa de ser exercida pelo professor e passa a ser praticada por agentes específicos. Como descreve o ministro do Império, Chichorro da Gama, em seu relatório de 1834:

[...] as escolas de ensino mútuo, por uma razão qualquer, não corresponderam às nossas esperanças; eu me vejo obrigado a confirmar esta observação. O bem do serviço [...] reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos [...] É uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo esta por ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervisione as escolas e entre em todos os detalhes. É bom dizer que as Câmaras Municipais tomam parte na vigilância das escolas, mas estas corporações [...] não são mais aptas para este serviço. (ALMEIDA, 1989, p. 60 apud SAVIANI, 2000, p. 23).

Esse fato não concorreu, portanto, para a solução do problema nacional. Somente com as reformas de Couto Ferraz, em 1854, estabelecer-se-ia uma supervisão permanente na figura do inspetor geral, cuja missão era “supervisionar”:

[...] seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimento de instrução primaria e secundaria, públicos e particulares [...] presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros. (ALMEIDA, 1989, p. 60 apud SAVIANI, 2000, p. 23).

As propostas convergem para a consideração da necessidade de organizar um sistema nacional de educação. Tais fatores são significativos e expressivos para a organização da educação brasileira, mais precisamente em relação ao objeto de estudo. Nesse momento, vai-se delineando uma nova caracterização para a “ideia” de supervisão, que “[...] engloba os aspectos político-administrativos (inspeção e direção) [...] fiscalização, coordenação e orientação do ensino [...]”. A partir desse momento, começa uma nova etapa para essa função, que se irá regulamentar na forma de inspeção geral. (SAVIANI, 2000, p. 22).

1. 3. 3 Mudanças na organização administrativa da escola

No final da República Velha e início dos anos de 1920, são retomados novamente os debates sobre as reformas, os problemas educacionais e, em relação à questão da supervisão. A discussão que impera relaciona-se, no entanto, com seu caráter fiscalizador, que nada teria a ver com a ação pedagógica, mas sim com a burocratização educativa, como forma de garantir eficiência à sua organização.

Com efeito, Gabriel Cohn (1982, p. 130) explica que:

A burocracia não é o único tipo de dominação legal. Os funcionários designados por turno, por sorte ou por eleição, a administração pelos parlamentos e pelos comitês, assim como todas as modalidades de corpos colegiados de governo e administração correspondem a esse conceito, sempre que a sua competência esteja fundada sobre regras estatuídas e que o exercício do direito de domínio seja congruente com o tipo de administração legal.

O autor encontra explicação em Weber, que discorre sobre a questão burocrática, relacionando-a com a dominação legítima, forma de obediência a um

determinado mandato, fundando-se em motivos de submissão, intensificando vantagens de acordo com a política em que se insere.

Diante disso, evidenciam-se os princípios básicos da divisão de tarefas, delimitação de uma hierarquia rígida e centralização do poder que garante suporte a uma política autoritária. A burocratização educativa cumpre características em que as funções estão hierarquicamente organizadas, com regras e códigos disciplinares que estabelecem relação de autoridade. (CARDOSO, 2003).

No Brasil, na década de 1920, inicia-se um período de intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar. As novas medidas adotadas atingem a estruturação do aspecto administrativo-burocrático e consiste em estabelecer, para a administração escolar, uma esfera de atribuições que predominantemente caracterizavam uma divisão entre os setores administrativos dos setores técnicos-pedagógicos:

No plano federal, a Reforma João Luis Alves, de 1925, cria, pelo Decreto nº 16.782-A, o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior do Ensino que, entre 1911 e 1925, era o único órgão encarregado da administração escolar. A importância do referido decreto se deve, pois ao fato de que, com essas medidas, se começa a reservar a órgãos específico, de caráter técnico o tratamento dos assuntos educacionais. Com efeito, até então tais assuntos estavam afetos a uma mera repartição do Ministério do Império e, depois, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. E esse foi um passo importante para a criação, cinco anos mais tarde, do Ministério da Educação e Saúde Pública. (SAVIANI, 2000, p. 26).

Foi na estrutura política educacional dos Estados que começavam a ser instituídos órgãos de administração do ensino em substituição às inspetorias de instrução pública, empreendendo a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos.

Podemos observar essa política desenvolvida a partir do que expõe Nagle (2001, p. 262):

A justificação dada por Carneiro Leão resume adequadamente o sentido da evolução que a administração escolar sofre na década: 'Numa reforma da educação pública em Pernambuco, impunha-se, em primeiro lugar, a criação de uma Diretoria Técnica. Nenhum plano educativo, nenhum programa poderá ser executado com êxito, se não tiver para dirigir e orientá-lo um órgão capaz. Sem uma direção técnica que articule tudo em um todo harmonioso, há de ser impossível unidade de pensamento e de ação construtora.

Compreende-se, assim, o sentido dado por Weber à burocracia e a sua relação com o caráter de inspeção e fiscalização como aponta Saviani (2000), observada na ação supervisora da escola.

Para Cardoso (2003), o modelo burocrático compreendido nas idéias de Weber incidia na abordagem estruturalista da administração, com predomínio de formalismo e abrangendo a legitimação por meio da aceitação das leis. A autoridade do governo é percebida como resultado de procedimentos legais. Ela é, também, hierárquica, racional, especializada, profissional e previsível.

Por isso, possibilita uma continuidade na organização, subordinação e benefícios pessoais. Sobretudo, é uma espécie de poder que legitima a dominação, em que, por um lado, as regras são ditas e aceitas pelo dominador e acolhidas pelo dominado e, por outro, há o caráter da impessoalidade minimizando a realidade brutal da dominação.

A ação supervisora cumpria a função de inspeção, interessada no cumprimento das leis de ensino, situação legal do professor, entre outras. Uma vertente burocrática, controladora, de um Estado centralizador que estipulava as regras do jogo, com padrões rígidos e inflexíveis, não se considerando as peculiaridades e diferenças nem individuais ou mesmo regionais:

A estratégia do inspetor é basicamente autoritária: ele é a ‘autoridade do sistema’, o ‘fiscal do governo’ e encara o poder de dominação inerente ao aparato administrativo do Estado. Sua ética é condicionada pela visão de subordinação em relação à autoridade do sistema por ele exercida oficialmente [...] contribuiria para manter o professor alienado e isolado, sem visão total e abrangente do papel social que lhe cabe [...]. (CARDOSO, 2003, p. 89).

O problema aqui confirmado configura-se justamente na aceitação do pressuposto autoritário e de um sistema educacional burocrático, simplificando a forma mais pura de “servidão”. Por meio da “alienação” imposta pela divisão entre os que pensam, planejam, organizam e aqueles que executam sem pensar, são levados a uma obediência cega e à acomodação, desprovida de espírito crítico.

Nesse momento, abrimos um parêntese para uma indagação que acreditamos ser pertinente para análise da constituição identitária do supervisor, tendo em vista que um dos princípios que direcionam e fundamentam esse trabalho é o do sujeito histórico: “Como pode um sistema fundamentado na divisão técnica do

trabalho e na especialização formar um homem integral cuja missão ‘especializada’, seria, precisamente a de construir a sua totalidade?”. (CARDOSO, 2003, p. 81).

Essas medidas resguardam o caráter técnico com que se começou a tratar os assuntos educacionais por órgãos específicos, conferindo uma nova conotação à ação do inspetor, agora com caráter de “profissão”. A separação entre o administrativo e o técnico-pedagógico é condição para o surgimento da figura do supervisor. Enquanto ao diretor caberia a parte administrativa, atribuiu-se ao inspetor um caráter técnico, a que caberia cumprir o papel de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, passando, dessa maneira a ser chamado de supervisor. Constituíram-se, dessa forma, condições objetivas para se conferir estatuto de verdade prática à “ideia” de supervisão rumo a sua profissionalização.

1. 3. 4 Profissionalização do supervisor escolar

A ênfase, neste momento, é ao surgimento dos “profissionais da educação” ou “técnicos” como uma nova categoria profissional. Acontecem reformas no plano educacional, transformando antigas inspetorias em diretorias gerais, submetendo os serviços educacionais a uma direção eficaz do ponto de vista administrativo, facilitando a instalação das secretarias da educação. (NAGLE, 2001).

Ainda na década de 1930, as atribuições do supervisor quanto ao acompanhamento pedagógico relacionam-se às funções de inspeção, conforme se constata na reforma Francisco Campos de 1931:

[...] tais tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se reduziam, na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar. (SAVIANI, 2000, p. 29).

Com vista à inovação, iniciou-se um processo em que professores mais experientes eram afastados da docência e integravam-se à direção da escola na busca de modernizar os métodos de ensino, promovendo um acompanhamento do currículo. Nessa atual representação, formam-se os primeiros supervisores escolares. Assim, na educação surge uma nova vertente para a supervisão: os educadores mais qualificados passam a cumprir a função de orientação pedagógica dos professores mais novos:

Na medida em que começam a integrar setores do sistema voltados para a orientação, controle, supervisão e fiscalização e/ou inspeção do processo educacional, firmava-se a divisão do trabalho escolar, em que um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula. (CARDOSO, 2003, p. 88).

Acreditamos que acontecimentos políticos, sociais e até econômicos influenciaram (e continuam a influenciar) a organização do sistema educacional, o que acaba refletindo-se nas relações, estruturas, atividades e modos de agir no espaço escolar. A separação entre a concepção e execução, no processo educacional, reflete a necessidade de buscar melhores condições de vida e de ascensão profissional, justificando a supervisão pedagógica como meio de garantir o desenvolvimento do que foi planejado longe do contexto da ação.

Desse modo, constamos a evidência de um grupo “técnico” que planeja para o grupo de “professores” que executam as tarefas, cabendo ao supervisor pedagógico controlar o “desempenho” do trabalho docente. (FERREIRA, 2007).

Nesse cenário, vai-se desenhando o papel da supervisão pedagógica, que se desloca da “função” para a “profissionalização”, tendo como mediação a “ideia” de supervisor. Percebemos que a profissionalização avança no conceito de “ideia”, porque se caracteriza como uma organização da ação que se destaca das demais, destinada a um campo determinado, e diferencia-se de outras funções, passando a exigir profissionais com formação específica.

Saviani (2000) afirma que o contexto histórico considerado mais radical quanto à tentativa de “profissionalização” da supervisão educacional no Brasil emergiu com o Parecer 252, de 1969, o qual reformulou os cursos de Pedagogia. Nessa mesma linha de pensamento, temos Silva (1991) afirmando que a supervisão escolar desenvolveu-se formalmente a partir do Parecer 252/69, garantindo aos cursos de Pedagogia a formação de “especialistas em educação”.

A formação do pedagogo era diversificada e contemplava quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. Esse curso foi denominado de “pedagogia tecnicista” e, para garantir a eficiência e produtividade do processo educativo, sua implementação visava à:

[...] racionalização que envolvia o planejamento do processo sobre o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização ‘racional’ dos meios [...] Em suma, o que se buscou foi aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, visando a sua objetivação por meio da divisão

técnica do trabalho e o parcelamento das tarefas [...] O curso de Pedagogia, organizado na forma das habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso, abria-se o cominho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. (SAVIANI, 2000, p. 30).

O conceito de taylorismo⁵, citado pelo autor, aparece como uma ideologia de reprodução e acumulação de bens dentro da lógica do capital. Seguindo o modelo dessa ideologia, a profissão do supervisor pedagógico passou a ser construída paulatinamente, visando à divisão do trabalho. Seguindo essa premissa, caberia ao sistema prover linhas de orientação em conformidade com os aspectos organizacionais mais importantes e, acima de tudo, como elementos de controle.

A ação docente consistia na execução de decisões tomadas na instância da hierarquia burocrática, assegurando a estabilidade e a manutenção por meio da autoridade. Silva (1991, p. 12) então questiona: “E a nível escolar, como se efetivam as decisões? Não está o supervisor decidindo sobre os objetivos, estratégias, métodos e técnicas [...] pelos seus professores, reduzindo-os, também, a uma mera ação executória?”

O sistema adota o parcelamento do saber, em que o professor não precisa tomar conhecimento de todo contexto escolar, pois cada um cumpre uma função. Não participa da totalidade, conhece somente partes da organização pedagógica, e a ele não é dado o direito de opinar sobre os demais assuntos da escola, ficando alheio ao que compõe toda organização escolar. Resulta na economia de tempo e de recursos, pois diferentes ações são desempenhadas por diferentes trabalhadores, cada um na sua área.

Nérici (1978) confirma que o modelo industrial de parcelamento do trabalho chega até a escola por volta de 1970, visando à melhoria da qualidade e da quantidade, ideia que estava relacionada estreitamente com a questão da produtividade. Esse modelo, ao ser implantado na escola, influencia a função da supervisão, que se identifica como “inspeção administrativa”. Na indústria, visava-se ao melhor desempenho do operário ao realizar suas tarefas; na escola o foco voltava-se para o desempenho da ação educativa.

⁵ Antunes (1995) compreende o taylorismo, juntamente com o fordismo, como um processo de trabalho gerado pela indústria, elementos constitutivos dados pela produção em massa. O modelo fordista implementou o controle do tempo, e o modelo taylorista implementou a produção em série. Na escola, serviu como modelo para fragmentação do trabalho, separação entre elaboração e execução, visando a qualidade e quantidade.

Segundo Cardoso (2003), essa vertente da supervisão pedagógica confirma-se momento em que se introduz no país a assistência técnica norte-americana, pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, visando a mudança no desempenho e ao treinamento dos professores primários.

A autora assim expõe sobre esse fato:

[...] impregna do tecnicismo típico dos anos setenta, em que sob outra capa, talvez, com a bandeira da eficiência, da produtividade e da relação *custo-benefício* tão grata aos economistas da educação, se revive a antiga relação de subordinação, só que dessa vez, distinguindo os planejadores e controladores do sistema, os técnicos, mais propriamente os tecnocratas, que se arvoram em donos da verdade, daqueles que, de fato, vivem os problemas educacionais, na base da unidade escolar, inserida mais ou menos harmonicamente à comunidade local, com as dificuldades típicas de todos nós conhecidas. (CARDOSO, 2003, p. 91).

Oculto-se, nesse caráter técnico da função do supervisor, um caráter autoritário, em que implicitamente se tem em vista o cumprimento dos interesses socialmente dominantes. O objetivo a ser alcançado por uma sociedade controlada era realmente uma educação, também controlada. Para isso acontecer, havia a necessidade de um supervisor controlador:

Para que esse supervisor se fizesse possível foi lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm poder; foi lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JUNIOR, 1997, p. 93).

Pelo exposto, consideramos que a “profissão” do supervisor educacional surge de modo intencional e sua formação segue orientações prioritariamente políticas e econômicas. Decorre da pedagogia tecnicista, cujos objetivos são a capacitação e o treinamento dos especialistas e de profissionais de educação para atender às demandas do setor produtivo capitalista. Advém pois, do modelo taylorista implantado nas fábricas, acentuando a divisão do trabalho escolar e fragmentando as tarefas dos profissionais na escola.

O papel que desempenha o supervisor e as diretrizes para os cursos de formação de educadores foram redefinindo-se a partir dos anos de 1970, entre muitos debates. O contexto político também sofreu uma transição “lenta, gradual e segura”

para um regime mais “democrático”. Então, na década de 1980, como consequência da ação desses movimentos sociais e da própria crise econômica, lentamente vai-se conformando um cenário político-social que daria lugar à chamada “abertura política”.

Nesse contexto, foram-se delineando novas perspectivas em relação ao papel do supervisor pedagógico. Para tanto, profissionais ligados à área da educação se articulava-se em debates no interior de organizações, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os encontros são promovidos na intenção de apresentar, para a comunidade acadêmica e social, dentro dos grupos temáticos, as produções resultantes de pesquisas, debates, proposições, considerações de questões científicas e políticas gestadas nas diferentes áreas da educação, promovendo intercâmbio entre os grupos de estudiosos e profissionais.

Assim, em cada época e tempo, a função de supervisionar apresenta características próprias. Toma contornos peculiares, dependendo das relações existentes entre as questões políticas, econômicas, os propósitos do trabalho e o contexto social. Determinam-se as regras dos sistemas escolares, conforme interesses e finalidades da ordem vigente, para a proposta de educação e formação do ser humano.

Esses princípios fundamentam o delineamento da figura dos supervisores como seres históricos, que recebem influências do meio, mas também influenciam com suas ações e interesses próprios. Por isso, trazemos, para nosso trabalho, a questão da identidade, na intenção de entender os sentidos que a realidade cotidiana e fatos que nela ocorrem têm para aqueles que os vivem.

1. 4 Identidade e memória: processos construtivos do supervisor

Evocamos, em nossas memórias, apenas as lembranças que escolhemos guardar e, nesse processo, percebemos que o passado deixou marcas, tornando-nos seres singulares possuidores de uma identidade única, mas mutável pela medida de nossas relações e decisões. Como diz Raul Valéria Seixas: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo, sobre o

que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou, se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou [...]”.

Para traçar o perfil do supervisor pedagógico, buscamos situá-los como sujeitos históricos possuidores de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, coletiva. Partir apenas das informações obtidas pelas entrevistas ou pelo convívio em grupo de estudos não é, pois, suficiente para entendermos como interagem em sua vida cotidiana e como essas relações afetam sua constituição profissional.

Entender aquilo que os outros entendem, como entendem e desenvolvem sua prática exige ver a realidade na qual se inserem, ou seja, o cotidiano escolar. Ao analisarmos ações empreendidas pelo supervisor pedagógico em seu cotidiano escolar, podemos apreender e incorporar elementos que interferem na prática de cada um, buscando, no cotidiano, marcas dos acasos, situações e traços que os definem como autores.

Assim, Berger e Luckmann (1985) afirmam que a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido, que forma um mundo coerente. O mundo da vida cotidiana é tomado como uma realidade certa; é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real. Como esse mundo se origina na ação, a nossa consciência é sempre intencional e, portanto, sempre tende ou é dirigida para algum lugar.

Para os autores, a compreensão de uma dada realidade constitui-se como matéria da ciência empírica da sociologia, a saber, o mundo da vida cotidiana. Constituímo-nos como seres por meio de um processo histórico e cultural, pelas interações que estabelecemos com o outro, diante daquilo que percebemos como nossa realidade.

Pérez Gómez (2001, p. 13) assim descreve a contribuição da identidade:

Naturalmente, cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização. É obvio, também que cada indivíduo, antes de poder decidir sua própria proposta de vida, se encontra imerso na imanência de sua comunidade, nas coordenadas que configuram o pensar, o sentir e o agir legítimo em seu grupo humano. Mas cada vez que se torna mais evidente que a herança social que cada indivíduo recebe, desde seus primeiros momentos de desenvolvimento, já não se encontra constituída primordial nem prioritariamente por sua cultura local. Os influxos locais, ainda importantes, se encontram substancialmente mediatizados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que se transmitem através dos meios telemáticos.

Nesse contexto, percebe-se uma conexão com o pensamento de Sève (1998), quando explica que cada indivíduo é dotado de uma personalidade constituída a partir de um sistema temporal de atividades objetivas e subjetivas, fundadas no conjunto das relações sociais. Entendemos que nossa personalidade, aquilo que somos, aquilo que nos compreende e nos identifica, deve ser considerado a partir de nossas interiorizações:

[...] não poderia haver uma ciência da personalidade válida sem que houvesse a compreensão dessas ‘estruturas elementares da subjetividade’, fora das quais é impossível apreender como os sujeitos se tornam inesgotavelmente singulares num mesmo sistema de formas de individualidade e de histórias de vida à primeira vista comparáveis [...]. (SÈVE, 1989, p. 165)

Considerando que o indivíduo é dotado de uma personalidade construída a partir de um sistema temporal de atividades sociais e individuais, tal concepção sugere a possibilidade de coexistência de diversas realidades em contraposição ao que tem existência concreta: a realidade humana. A unidade da realidade humana não exclui seu caráter complexo e multifacetado. O homem busca adaptar-se para viver em grupo sem deixar de ser individual. (SÈVE, 1989).

O pessoal organiza-se, se constrói-se de maneira plena, em uma totalidade; nossa condição nos faz seres coletivos e completos. Somos como somos em qualquer lugar em que estamos, mas também nos igualamos ao grupo de que fazemos parte. Os conflitos fazem-nos permanentemente em espaço de construção e também nos fazem ser.

Quem é você? Quem sou eu? Quando respondemos a estas perguntas, buscamos falar de nossa identidade, daquilo que nos faz ou daquilo que nos mostra em ação, reflexão, comunhão, socialização, construção, transformação. Ciampa (1987 b) discorre sobre a questão da identidade e, para ele:

[...] a primeira observação a ser feita é que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem [...] qualquer história costuma ter um autor, que constrói a personagem [...] você é a personagem do seu discurso, ou o autor que cria esta personagem, ao fazer o discurso?. (CIAMPA, 1987 b, p. 60).

Compreendemos o que o autor quer dizer ao tratar da “estória” do Severino e da história da Severina. A primeira, uma narrativa em versos, uma “fantasia”; a segunda, uma narrativa de vida, experiência vivida na realidade, contudo ninguém

quem pode deixar de observar que, tanto em uma quanto na outra, se configura a construção e transformação da identidade. Relação entre presente e, passado com a perspectiva, o futuro sendo desenhada na proposta de um “projeto”, que gera mudança, transformação, metamorfose. (CIAMPA, 1987 a).

A identidade configura-se como uma totalidade. Nossa identidade é uma, contudo uma totalidade contraditória, múltipla e mutável. Somos unos na multiplicidade e na mudança; somos uma unidade de contrários. Apesar de sermos seres universais (biológico, homem, mulher, jovem), temos nossas singularidades. Assim, somos únicos nessa multiplicidade de seres, de espaços de tempos e de ações. Somos vida mesmo que a morte esteja nos assolando, buscando a vida para viver, para fazer.

Quando queremos conhecer a identidade de alguém, pensamos em quais informações são significativas para que esse fato se concretize.

A forma mais simples habitual e inicial é fornecer um nome, um substantivo [...] Nós nos identificamos com o nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade [...] nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. Nós nos “tornamos” nosso nome [...]. (CIAMPA, 1987 b, p. 63).

Nosso primeiro nome diferencia-nos enquanto o sobrenome iguala-nos a nossos familiares. Diferença e igualdade são, de acordo com o autor, a primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos diferenciando e igualando-nos conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte: um grupo existe por meio das relações que se estabelecem entre seus membros e com o meio, pela ação: trabalhar, fazer, pensar. Então não mais o substantivo, que nos define e nos identifica, mas o verbo: é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna presente. Nós somos nossas ações, fazemo-nos pela prática.

A construção da identidade passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional para perceber a realidade. Ao resgatar a nossa trajetória pessoal e profissional, trazemos para a memória os avanços e retrocessos de nossas vidas.

Alcançamos a consciência daquilo que queremos deixar permanecer e daquilo que desejamos transformar. Nesse sentido, o processo de formação requer o exercício da memória resgatando o tempo, o espaço e revendo as ações e decisões do cotidiano na intenção de compreendê-las e interpretá-las.

A realidade da vida cotidiana apresenta-se diante de um mundo do qual participamos com os outros. À medida que se desvela a identidade pessoal, compreendemos que o processo de constituição do ser humano não se dá apenas genética e fisiologicamente, há que se considerar a interação com o meio social. Estamos, portanto, na vida cotidiana em interação e comunicação com os outros.

Devemos lembrar a influência social, que de acordo com Bosi (1994), pode ser um ponto de convergência de várias correntes de pensamento coletivo: “Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais [...]”. (BOSI, 1994, p. 408).

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo [...]. (HALBWACHS *apud* BOSI, 1994, p. 413).

Quando educação e identidade são discutidas, quase sempre a expectativa geral é de que o debate seja centrado sobre a nossa realidade; sobre aquilo que nos singulariza. Destituída de unidade, tal concepção sugere a possibilidade de coexistência de diversas realidades em contraposição ao que tem existência concreta: a realidade humana.

Por isso, Sève (1989) enfatiza que os indivíduos partem de si mesmos e suas relações se dão ao curso do processo real de suas vidas. Assim,

[...] o modo de ser do indivíduo humano não é uma invariante natural, mas uma variável histórica: não se é indivíduo da mesma forma numa comunidade primitiva, numa sociedade, de ordens ou de classes, numa civilização sem classes. Em cada um de seus momentos, as relações evolutivas dos homens com a natureza e dos próprios homens entre si desenvolvem ao mesmo tempo, numa formação social específica e numa formação individual que se unifica com ela. Cada forma social traz em si sua ‘lei de individualidade’, que é, em compensação, uma dimensão essencial dessa forma social [...]. (SÈVE, 1989, p. 149).

O indivíduo, a essência humana, a sua realidade, não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas parte do conjunto das relações sociais. O que somos hoje vem desenvolvendo-se ao longo de nossa história, pelo acúmulo de nossas habilidades ao longo das gerações, não mais no interior do organismo:

[...] mas no exterior, ao ritmo cada vez mais rápido da história, num mundo socialmente produzido por instrumentos, signos, relações sociais em expansão ilimitada, ultrapassando, de modo infinito, aquilo que cada indivíduo pode disso se apropriar no decorrer de sua existência. (SÈVE, 1989, p. 155).

Voltamos nosso olhar para nosso objeto de estudo tendo em vista a identidade do profissional da educação, o supervisor pedagógico, e o modo como se constrói por meio de diferentes situações, nas experiências cotidianas. **Por qual processo de identidade passa o outro?** Articular saber, conhecimento, vivência, pessoa, cultura, sentidos e significados que se traduz, na prática, além de atitudes de previsão, integrar o trabalho objetivo às vontades subjetivas, levando-se em conta valores, costumes e manifestações culturais.

Assim como em um processo contínuo da compreensão da prática pedagógica, esses profissionais devem estar atentos às mudanças, vendo a dinâmica do conhecimento em sentido amplo e, conseqüentemente, as novas determinações de ações – construções do que são, de como são e, de como agem. Levantar dúvidas, apesar de serem e por serem mesmo tão diferentes, pois é esse antagonismo que os identifica como seres dotados de uma personalidade singular e universal.

Nesse contexto, questionamos: O que é mais importante para os supervisores? O que os leva a atravessar as “pontes” que encontram pelo caminho? Quem lhes assegura atravessá-las?

Esse caminho remete a lembranças do passado e encontra fatos marcantes. Assim, continuando o trabalho até então empreendido, buscamos o significado interior para essa ação. O tempo e o espaço, nesse contexto, têm, para cada um, sentido diferente, cuja apreensão depende do conteúdo que a ação passada e presente consegue reter para formar a substância da memória. A memória leva o indivíduo que recorda a reter aquilo que lhe é significativo. E o que é significativo que merece ser lembrado?

Ao relatar os sentidos expressos por suas escolhas, ações e reflexões de suas práticas trazem marcas, mostram o processo de construção individual e coletiva pelo que passaram e o modo como estão na profissão e se identificam.



CAPÍTULO II

DA TRAJETÓRIA DE VIDA AOS CAMINHOS DA PESQUISA

*Mas que coisa é o homem,
Que há sobre o nome:
Uma geografia?
Um ser metafísico?
Uma fábula sem signo que a desmonte?
Como pode o homem
Sentir-se a si mesmo
Quando o mundo some?
Como vai o homem junto de outro homem,
Sem perder o nome?*

(Carlos Drummond de Andrade)

O poema de Drummond leva-nos a pensar no local em que estamos, com quem interagimos e como somos, permitindo a revisão consciente sobre as percepções, daquilo que nos individualiza e nos faz seres coletivos. É ainda um indicativo para traçar o caminho percorrido entre o objeto de estudo, significado dado à apropriação do nome – supervisão -, e as reflexões empreendidas para compreensão da construção identitária do supervisor.

2. 1 O eu e o outro

Os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pessoalmente ou vividos pelo grupo ao qual pertence, acontecimentos políticos, sociais tão fortes que se identificam com a própria experiência de vida do sujeito, determinando, dessa maneira, alguma de nossas ações, construindo, ao mesmo tempo, a característica singular e plural da identidade “[...] ao mesmo tempo que diz de mim, diz dos outros” (MELLO, 2008)⁶.

São lembranças de antigos amigos, tios, nossos pais, antigas canções, histórias, locais distantes e objetos. Pessoas e coisas que por vezes, desaparecem e, em outras, resistem e residem em nossa memória com seus gestos, sons, rostos, sorrisos, choros. Revivemos o passado, que nos torna pessoa pertencente a um

⁶ Apresentação do tema - Identidade e Memória - ao 3º ano da turma de pedagogia CPTL/UFMS, 10 de junho de 2008

tempo, que pode ser contínuo, a um espaço, meio guardado, garantindo nossa existência social, mesmo que mude ou que nos mudemos dele.

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento [...] embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. Ora a primeira testemunha, à qual podemos apelar, é a nós próprios [...] o ser sensível é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do 'eu' que não viu atualmente [...] aquilo que percebemos nos ajuda a reconstruir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas. (HALBWACHS, 2004, p. 29).

Então, vamos enveredar pelo caminho da memória, das lembranças, mostrar as nossas marcas, como nos construímos. Começemos por recordar minhas marcas. Nasci na cidade de Três Lagoas no estado de Mato Grosso do Sul no dia primeiro de novembro, dia de todos os santos, no ano de 1965. Assim começa a história, sou integrante de uma família pequena mantida por mamãe, dois irmãos e eu. Ah! Meus tempos de infância, momentos felizes.

Como destaca Halbwachs (2004), as impressões que temos da nossa realidade podem apoiar-se nas lembranças dos outros, naquilo que o outro pode transmitir-nos. Assim, lembro-me de minha mãe como uma pessoa dedicada, forte e confiável, que nos criou sozinha. Meu pai nos abandonou, obrigando-a a trabalhar, durante muito tempo, por três períodos no dia. Saía cedo de casa e só retornava tarde da noite. Persistente e obstinada, continuou os estudos, em cursos vagos que lhe garantiram o diploma de professora. Ela fez certo aquilo que achava ser certo, dedicando, sem cobranças, toda sua vida aos filhos, levando com seriedade a família e comprometida com sua profissão. Tanto que, no ano de 2005, foi homenageada por dois alunos, formandos do Ensino Médio, que lembravam com carinho da professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos. Será que essa convivência influenciou minha identidade?

Acredito que, a princípio, tive as oportunidades que ela não teve para estudar, no entanto, apesar de ser uma boa aluna, ainda não percebia a importância de conhecer, buscar cada vez mais, questionar, preparar-me continuamente; não percebia que a construção é um processo longo e contínuo. Foi preciso o tempo passar. Afastei-me da escola no ano de 1983, após concluir o magistério, e, nesse mesmo ano, ainda muito jovem, me casei.

Apesar de todo amor, o motivo do casamento foi uma gravidez. Cristina, a primogênita, nasceu em 1984, depois Lucas, em 1986, e os gêmeos Henrique e

Felipe, em 1989. As crianças trouxeram-nos muita felicidade, mas sofremos um grande abalo com a perda do nosso querido Felipe, que, embora tenha voado para longe dos olhos, continuou profundamente em nossos corações. Deixou seu cheiro, seu riso, sua espontaneidade inerente a toda criança. Essa lembrança vive guardada e sempre retorna, mais com carinho do que pela tristeza. Sobre isso, podemos encontrar explicação em Pollak (1992): o relato que fica, o que se solidifica, trata daquilo que é mais importante para a pessoa.

Nesse mesmo caminho, como a música está sempre presente, lembro de uma canção de Renato Russo que diz: “[...] é preciso amar as pessoas como se não tivesse amanhã, porque se você parar para pensar, na verdade não há [...]”. Existimos no hoje; o passado nós vivemos e o presente é mesmo o significado dado ao seu nome: “um presente”.

Por isso, mesmo abalados profundamente e para sempre, esse fato concorreu para um crescimento interior; o sofrimento faz isso com as pessoas. Não que precisemos necessariamente errar ou sofrer, mas, quando alguma coisa abala a rotina, abala as estruturas da “ponte” que estamos tentando atravessar. Sentimos o desequilíbrio e sabemos que é tempo para voltar e pensar em como reconstituir tudo isso.

Para ouvir os outros, precisamos ouvir a nós mesmos, e o que ouvia e sentia era a necessidade de retomar algo antigo, “o velho”, mas com um “novo olhar”. Acreditava que poderia voltar a minha vida acadêmica, fazer aquilo com que sonhava e era inspirada a realizar. Claro que, dessa vez, refletindo sobre prioridades, enfrentando as dificuldades e as barreiras impostas naturalmente pela vida cotidiana, buscando atuar no momento porque amanhã é outro dia e a vida não para, segue o seu rumo próprio. Aprendi que, a cada momento de decepção e fracasso, a jornada não finda; apenas se torna mais extensa na luta pela conquista das realizações.

E a minha identidade se transforma. Já não é mais a mesma; é preciso redirecionar minhas prioridades para não deixar desfalecer meu espírito. Aí a metáfora da música de Raul Seixas cabe perfeitamente no que digo: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]”. Por isso, após longa data afastada dos estudos e da escola, em 1996 me inscrevi no vestibular para o curso de Pedagogia da UFMS e fui aprovada. Em 1997, voltei a estudar. A vida reserva surpresas ... Passei a dedicar-me intensamente àquilo que me

propus realizar; estudava com afinco, lia mais e mais, discutia as questões propostas em sala.

Foi nesse ano que surgiu a oportunidade de atuar como professora. Às vezes escolhemos nossa profissão, mas gosto de pensar que a profissão me escolheu, pois sou uma pessoa sonhadora, e a educação necessita de pessoas que sonhem coisas possíveis e no coletivo. Então Raul Valéria Seixas vem cantar novamente: “[...] sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Conforme destaca Ciampa (1987 b, p. 73 e 74):

Dessa forma o futuro se coloca como contínua e progressiva realização da humanidade; porém, como não é possível, aprioristicamente esgotar a definição do conteúdo de ser humano, esta infundável tarefa se nos impõe de maneira inescapável. Não se trata, evidentemente, de conceitos abstratos e definitivos que considerem o homem como pura consciência, só como subjetividade [...] nem também reduzi-lo a simples condição de coisa, só como objetividade [...] Trata-se de considerar a superação dialética desse dualismo pela *práxis*. Trata-se de não contemplar inerte e quieta a história. Mas, de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros [...] projeto que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência.

Concordo com Ciampa (1987 b) quando afirma que a questão da identidade remete-nos necessariamente a um projeto político; no meu caso um projeto de vida. A realização de tais projetos faz-se no coletivo, nas relações vividas em grupo. Identidade é movimento, é metamorfose. “É sermos Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.”. (CIAMPA, 1987, p. 74).

Quando estamos sós, as possibilidades diminuem e pensamos em desistir. Tempo difícil. Lecionava dois períodos como professora contratada da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, transitando entre 2ª, 3ª e 4ª séries no ensino fundamental e continuava com os estudos à noite. Sem falar no curso de Pedagogia, que exigiu muita força de vontade, mesmo porque tive que conciliá-lo com o trabalho, novidade para uma iniciante, e com a vida familiar, cuja rotina já estava habituada.

Todo esforço valeu a pena; encontrei pessoas que somaram muito, garantindo continuar a caminhada, às vezes tempestuosa, às vezes segura. Participando de atividades profissionais e acadêmicas, algumas que tinham vinculação com o que pretendia me tornar: uma professora que pesquisa, questiona e

reflete sobre suas ações. Vivi e aprendi que nem sempre conseguimos atingir objetivos, mas que devemos procurar saber o motivo do fracasso aparente e como superá-lo, tendo como suporte o conhecimento e o diálogo.

Tudo ia bem, até deparar com uma situação que me levou a refletir sobre o compromisso político e social do professor, sobre o papel da educação escolar e sobre a possibilidade de se integrarem ações interdisciplinares, desenvolvidas em parceria com outros professores, escola e programas sociais.

A inquietude do momento vivido deu-se no ano de 2001, quando atuava como professora da 4ª série do ensino fundamental em uma escola da Rede Pública do Município de Três Lagoas. O fato de uma aluna da sala ter sido vítima de abuso sexual chamou minha atenção. Por esse motivo, busquei desenvolver atividades possibilitando discussões em torno da sexualidade. Propus e foram realizados trabalhos em grupos, pesquisas e entrevistas com adolescentes que já praticavam sexo.

Com os dados construímos tabelas e gráficos para análise quantitativa. Concluimos o trabalho com uma palestra sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), ministrada por mim com informações que colhi em um Posto de Saúde próximo da escola, onde consegui orientação e material fotográfico contendo ilustrações sobre as doenças e modos de contágio.

Achei pertinente citar este fato, pois constatei que ações desenvolvidas apenas pelo professor, sem que tenha possibilidade de divulgação do trabalho acabam isoladas do próprio contexto educacional, escolar e social. Foi o que aconteceu. Apesar de todo o comprometimento da turma, o trabalho não passou de uma atividade escolar, de sala de aula, já que não saiu das quatro paredes, nem para apresentação aos outros professores.

Nesse momento, senti uma frustração em minha atuação profissional. Havia sido apresentada à interdisciplinaridade, mas não havia interiorizado o seu princípio. Precisamos ver-nos como partes individuais, mas integrantes de um todo coletivo. Assim, o professor sozinho elabora e desenvolve ações, mas quando encontra parceiros essas ações tornam-se mais significativas para a comunidade. Afinal, não seria esse o grande objetivo a ser alcançado por nós educadores? O professor, por meio de sua ação, transforma-se e, ao mesmo tempo, transforma os outros. E essa transformação não significa somente mudar atitudes, mas, acima de tudo, pensar sobre elas.

Precisava retomar os estudos, voltar ao contato com mestres, retomando diálogos para reaprender os saberes que tinha. No ano de 2003, ingressei no Curso de pós-graduação *lato sensu* em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFMS. Os estudos empreendidos levaram-me à constatação de que conflitos continuam a eclodir nas ruas e, conseqüentemente, aparecem nas salas de aula. Temos, portanto, que aprender a observá-los e refletir sobre eles para que a ação educacional se realize e alcance objetivos comuns e desejáveis. Talvez um deles seja construir coletivamente uma sociedade mais cidadã.

Então, antes de qualquer coisa, quem deveria mudar e começar a tomar novas iniciativas seria eu. Não poderia continuar como estava; somente a pós-graduação não me daria os subsídios que considerava necessários, no entanto o medo de mudar tendia a falar mais alto. Ao surgir a oportunidade de prestar um concurso seletivo contratual para ministrar aulas na UFMS/CPTL, pensei mil vezes; pensei que não conseguiria, pensei na vergonha de me expor e fui. Passei no teste. Consegui dar o primeiro passo dos muitos que ainda teria e terei pela frente.

As aulas na UFMS foram muito importantes, especialmente, para quem também tem pouca “experiência”, como eu, dos outros níveis da educação básica. Entrei no terreno pantanoso e escuro para então poder ver a luz no fundo do túnel. Além de me expor para alunos, agora também tinha que apresentar trabalhos em encontros, ministrar minicursos, participar de projetos e de bancas de trabalhos acadêmicos.

Foi atuando como colaboradora no projeto de extensão “Formação continuada de educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar” que algumas questões e conflitos, emergentes durante a ação, levaram-me a investigar sobre a construção da identidade do supervisor.

Elaborei um pré-projeto e decidi concorrer a uma vaga no mestrado pela UFMS/CCHS, na linha de pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente”, por ligar diretamente as percepções dos movimentos pessoais, individuais e coletivos que ocorrem no cotidiano escolar. Além disso, essa linha pressupõe fato de que o grupo compõe-se pela dinâmica da interdisciplinaridade, que propõe uma postura crítica e questionadora em relação ao saber, possibilitando novos enfoques sobre a formação/capacitação em serviço.

Portanto, mas não finalizando, pois prevejo apenas um começo, há uma diferença fundamental entre formar/capacitar e formar-se/capacitar-se. Até há algum

tempo, os educadores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que as suas próprias práticas e experiências tenham sido algumas vezes consideradas. É tempo de pensarem em aprimorar-se, capacitar-se e que isso ocorra no lócus escolar, associando as dimensões pessoais (o eu individual) às dimensões profissionais (o eu coletivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se.

Para tanto, concordamos com Goodson (2000), quando afirma que precisamos conhecer e reconhecer as prioridades dos professores. Neste trabalho, buscamos reconhecer o que identifica a ação cotidiana dos supervisores escolares. Para o autor, ao questionarmos qual é ou onde está o centro de gravidade, de interesse desse profissional, lá estará sua vontade de elaborar projetos, participar ativamente da ação educativa, engajar-se. Ao reorganizarem seu saber fazer, esses profissionais altera as relações com o processo de apropriação pessoal, interpessoal e de conhecimentos.

O sentido da memória na constituição da identidade deve-se ao fato de compreendermos os supervisores como sujeitos que aprendem e refletem as tendências, as novidades, os significados e os valores por meio de um complexo cruzamento de culturas. A escola configura-se como espaço orgânico, espaço vivo que se distingue de outras instituições por ser uma instância de socialização das mais diversas culturas. (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Ao supervisor escolar cabe empreender ações que envolvam um comprometimento e um compartilhar de responsabilidades, além de atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar, integrar os objetivos da escola levando-se em conta valores, costumes e manifestações culturais, incentivar práticas curriculares inovadoras, criar oportunidades de reflexão sobre a ação:

Este aspecto reflexivo é um eixo crucial para a interpretação dos assuntos humanos. A diferença substancial entre os processos de socialização espontânea e os de educação intencional é o propósito decidido e sistemático desta última de favorecer o desenvolvimento da consciência de suas possibilidades reflexivas nos indivíduos, de voltar-se sobre si mesmos e sobre seus próprios processos de socialização, para entender como se está configurando em cada um o tecido de significados que compõem sua cultura e para decidir sobre sua permanência ou modificação (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16)

O supervisor escolar assume o compromisso de perceber a realidade, seus determinantes sociais, econômicos e até os ideológicos para atuar criticamente. Diante desses movimentos, pensados a partir das relações existentes na escola, busca,

por meio da participação coletiva, um tipo de organização que sustente e dê forma aos seus objetivos e a sua intencionalidade.

As mudanças não ocorrem por acaso. É preciso consentimento, um ato de aceitação pela transgressão, por meio de uma forma diferenciada de trabalhar a descoberta da metáfora interior advinda do movimento de autoconhecer-se, da passagem de um estágio para outro mais avançado. O autoconhecimento não ocorre de forma linear e sim na circularidade conduzida por uma ética (e por que não estética?) própria e singular, que faz que cada um seja único e, ao mesmo tempo, identificado com os pares que atuam no mesmo contexto. (FAZENDA, 2008 b).

Entendemos que é no fazer pessoal e profissional que os supervisores recuperam ou confirmam sua identidade, função e consciência crítica/reflexiva em face das diversas e complexas problemáticas educacionais. Assim, a questão que norteará nosso estudo, além das já anunciadas no início deste trabalho, é: Como se vai construindo a identidade do supervisor pedagógico diante das experiências pessoais, coletivas, profissionais e formativas?

Desse modo, contribuiremos para o conhecimento já acumulado sobre o tema “supervisão pedagógica”, quando, em tempos não muito distantes, considerava-se o supervisor como um profissional autoritário cuja função era fiscalizar a prática pedagógica. Pretendemos continuar levantando a discussão em torno da constituição identitária, ou seja, de como se diz supervisor e como esse processo influencia na maneira de ser, de estar e de atuar na profissão.

2. 2 O princípio da caminhada: a reflexão na ação

O conhecimento do real concretiza-se ao desvelar-se o fato observado. Para tanto cabe ao pesquisador refletir e questionar sobre aquilo que se mostra. O olhar intencional e investigativo que transcende o lugar comum impulsionando e desvendando o novo conhecimento, pois

O ver resulta da adição, acumulação e envolvimento, projeta um mundo contínuo e coerente e pensa fluir na horizontalidade. Já o universo do olhar remete, de imediato, às virtudes do sujeito, e a cada passo nesta ação atesta a espessura da sua interioridade. Ele investiga, perscruta a partir e para além do visto; além de que parece originar-se sempre a necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), com o intento de ‘olhar bem’. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor. (MELLO, 2004, p. 19).

É o olhar do pesquisador, que não se mostra, mas exige disciplina teórica e metodológica para uma ação consciente, que imprime sentido aos aspectos que chamam sua atenção. A partir daí, focamos nosso olhar no objeto de investigação, que é especificamente compreender o processo identitário do supervisor pedagógico. Questionamos se a identidade se constrói por meio das experiências profissionais, pessoais e conhecimentos teóricos que se vão acumulando ou se recebe influências e marcas impregnadas historicamente pela função.

Este trabalho tem especificamente o objetivo de investigar os contornos da ação do supervisor pedagógico, visando traçar o perfil identitário diante do campo de atuação, que é a escola. Participar de um grupo de estudos, já citado nesse trabalho, possibilitou a coleta de um rico material levantado por meio da observação e registros nos encontros durante o período de agosto a dezembro de 2007 e março a dezembro de 2008.

O referido grupo de estudos, do qual faço parte como colaboradora, nasceu de um projeto da Universidade federal de Mato Grosso do Sul/Departamento de Educação/Campus de Três Lagoas (UFMS/DED/CPTL) e, após um ano de funcionamento, transformou-se em programa financiado pelo Ministério da Educação e Cultura/Edital Programa de Apoio à Extensão Universitária (MEC/PROEXT). Iniciamos os trabalhos em março de 2006, dando sequência às atividades até o ano de 2009. No grupo, participo da organização dos encontros, das escolhas de textos, da elaboração das sessões de estudos, da orientação dos grupos para estudos e de debates sobre temas e da orientação individual na elaboração da produção escrita.

As reuniões com sessões de leituras e estudos têm programação definida previamente, com temas escolhidos e voltados para a supervisão, gestão pedagógica, autonomia, processo identitário e a própria formação. Os estudos são realizados por meio de seminários, oficina de produção, filmes, debates, reflexão e, especialmente, a produção escrita.

O grupo compreende pelo menos 60 participantes e estabeleceu-se como um espaço de convivência em que oportunizamos estudos teóricos, juntamente com a reflexão da prática motivada pelo diálogo. O objetivo da ação de extensão e pesquisa do grupo de estudos é promover a reflexão crítica envolvendo o debate sobre a política educacional, com observância da teoria e da prática quanto aos problemas e desafios enfrentados na gestão escolar que se pretende participativa, seja quanto ao

papel do supervisor escolar, seja ao de diretores ou coordenadores dos Centros de Educação Infantil (CEI).

No bojo das ações, são elencados, conforme as indicações dos participantes, temáticas que envolvem a questão da identidade profissional por meio da práxis coletiva e do significado dado à ação individual, elaboração e implementação de projetos, democratização da cultura, questões de identidade, memória, autonomia e participação. No interior do grupo de estudos, diante das ações de formação observa-se a ênfase em desenvolver a capacidade de reflexão sobre o sentido da gestão educacional à luz da teoria, sem perder de vista a realização de uma gestão democrática.

Nesse espaço, onde voluntariamente os sujeitos se encontram para estudar, estes trazem suas experiências, trocam ideias, reveem atitudes e buscam novas formas de conhecer para o desempenho de suas atividades funcionais. As atividades refletidas transformam-se em temas geradores de propostas alternativas às ações a serem desencadeadas em seu local de trabalho, revertendo as experiências ao grupo. Observamos como estes manifestam seus saberes, as contradições e os desafios do seu cotidiano, o que possibilitou a forma interdisciplinar de construir novos conhecimentos.

A interdisciplinaridade, entendida como atitude consubstanciada pelo vivido e pelo sentido, gera significados para compreender o mundo e participar dele. Emerge no sentido de envolver a complexidade do campo de atuação dos participantes como “articuladores” de projetos, de pessoas e de políticas educacionais. É interdisciplinar por compreender e não apenas julgar como se inscreve a realidade vivida, deixando orientar-se, tanto por questionamentos que devem ser esclarecidos, quanto por vínculos significativos e constituídos durante o processo de formação. (MELLO, 2004).

Trata-se de uma ação coordenada, que segue os pressupostos da pesquisa-ação, com enfoque na pesquisa colaborativa, que, segundo Ibiapina (2008, p. 50), “[...] é um espaço compartilhado, uma instância de construção de competências individuais e coletivas”. Caracteriza-se como espaço em que se compartilham experiências ou realizam-se parcerias e cria possibilidades para aprender novos conhecimentos.

O trabalho do grupo estabelece uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS. Na

tentativa de esclarecer e responder as indagações que surgem, organizadores e colaboradores do grupo de estudos também buscam, na pesquisa colaborativa, a relevância do diálogo.

A formação continuada pode ser mais bem conduzida se for realizada de maneira colaborativa, ou seja, planejada, executada e entendida como uma reconstrução coletiva do saber e do fazer. Os participantes, juntamente com organizadores e colaboradores, tomam para si a responsabilidade do processo de formação pessoal e profissional. Nesse projeto de formação continuada, não temos como fugir das mediações que sua organização requer, pois:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professores. (IBIAPINA, 2008, p. 19).

Partindo daquilo que conhecemos, da teoria acumulada sobre o tema, levantamos questionamentos, princípios e interrogações e, na tentativa de esclarecer e responder a essas indagações, buscamos na pesquisa colaborativa a relevância da linguagem e da reflexão crítica. Como trata Ibiapina (2008, p. 56):

Na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexividade que auxiliem os professores a mudarem a compreensão das idéias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas idéias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las. Nesse sentido, as idéias são co-partilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética.

A linguagem é pois, via de comunicação, e a reflexão implica, sobretudo, a imersão consciente nas experiências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional. Não é, portanto, um processo desvinculado dos conteúdos formais, do contexto e das interações, mas sim um modo de pensar e de fazer escolhas levando em consideração valores, interesses pessoais e a complexidade dos cenários em que se realizam as ações.

A ação colaborativa concretiza-se na valorização e no respeito ao pensamento e à expressão do outro, acima de tudo pela construção coletiva de um ambiente favorável à discussão e ao diálogo. Segundo Ibiapina (2008, p. 36), para pesquisar colaborativamente: “[...] é necessário envolver pesquisadores e professores em processos reflexivos que permitam a partilha de experiências e idéias e possibilitem a ampliação do nível de aprendizagem da profissão docente”.

As atividades são, portanto, preparadas e sistematizadas, visando auxiliar os participantes a mudarem a compreensão das ideias construídas ao longo de sua experiência pessoal e profissional, motivando a descoberta e a superação das relações contraditórias, por meio da reflexão crítica e considerando as complexidades ou as especificidades que envolvem cada contexto educativo. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (MELLO, 2008, p. 98).

Essa ação formadora encontra aporte na pesquisa colaborativa, que contém em si mesma uma especificidade, porque se sustenta em uma experiência prática junto aos participantes do grupo de estudo que desenvolve a temática da gestão escolar com enfoque na supervisão pedagógica. Alguns permaneceram e avançaram, apresentando mudanças externadas em seus depoimentos, dando significado ao projeto de formação que pretende o grupo. Entendem que este oferece oportunidades de recriação da prática, pela construção gradativa e processual da identidade, ampliando as aprendizagens individuais e estimulando a gestão colegiada no contexto em que atuam.

Os encontros, organizados sistematicamente, serviram de laboratório onde as informações obtidas por meio das falas e expressões foram registradas e analisadas. Esses dados suscitaram dúvidas e questionamentos sobre o perfil identitário e o papel do supervisor na escola. Então, o grupo abriu espaço de interação entre os sujeitos da pesquisa, mas ampliou-se quando se constituiu também como espaço de discussão da prática cotidiana tendo como respaldo a teoria educacional, mais precisamente sobre o tema da gestão que se pretende participativa. A partir daí, entendemos que pesquisar significa realizar uma atividade com procedimentos sistematizados que partem de dúvidas ou mesmo de problemas para os quais, com emprego de instrumentos metodológicos, buscamos algumas respostas.

2. 3 A direção para o trajeto: procedimento metodológico

No âmbito das tendências metodológicas, tivemos como aporte a pesquisa qualitativa no encaminhamento de nosso trabalho, de maneira a responder às indagações constantes e possibilitar a sistematização das soluções que podem mostrar-se eficazes na condução das metas propostas. De acordo com Chizzotti (1991, p. 79):

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A compreensão dos dados obtidos processou-se a partir do momento em que houve uma relação dinâmica entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Partimos da hipótese de que o objeto tem significado próprio a partir das relações e vínculos com o contexto expresso nas ações cotidianas. Os dados não estão separados, isolados: “[...] é preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Tratando-se de pesquisa qualitativa, o autor considera que tanto o desenvolvimento da física quanto o da matemática puseram em crise o edifício das certezas seguras do cientificismo, questionaram a inviabilidade das ciências, demonstraram a inviabilidade de previsões absolutas e recuperaram a validade da interpretação dos fenômenos, fatos.

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas privilegiava a busca da estabilidade constante dos fatos. A estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais foram questionadas pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de acontecimentos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos dados, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados da vida social.

A opção por seguir esse método de pesquisa indica uma análise voltada para os significados que as pessoas dão às suas ações, e relacionando-as ao contexto social em que são produzidas “[...] dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

Salientamos que anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos, os quais cabe ao observador, certamente, saber ver, identificar e descrever, por meio de suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a sua tarefa.

Ressaltamos ainda que, em se tratando de dados, é preciso encontrar o significado manifesto e até o que permaneceu oculto. Apesar da promessa segundo a qual todos os sujeitos são iguais, é necessário lembrar que permanecem únicos e seus pontos de vista são relevantes. Além disso, os dados não se reduzem às aparências, mas se manifestam por meio de uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Assim, a metodologia qualitativa cumpre um importante papel, como as guias de segurança que direcionam e orientam a caminhada. Desvelam os significados extraídos das observações, articulando a função profissional com a visão de mundo e as condições sociais e políticas, o ideal e a realidade que se apresenta. Nesse contexto, entendemos que a realidade é construída por meio de significados e intencionalidades constituídas coletivamente no contexto sócio-histórico.

Pelo rigor teórico da pesquisa, integrado à complexidade da realidade, buscamos encontrar o sentido e o significado da ação do supervisor pedagógico, compreendendo a construção e constituição, histórica e socialmente, do papel a ele atribuído e como o desempenha no seu local de trabalho, a escola. Não há como separar o sujeito do objeto a ser conhecido; há uma relação de parceria entre a pesquisa e a prática a social.

Nesse momento, a observação (junto à coleta dos dados no grupo de estudos) insere-se no processo de pesquisa e proporciona uma fonte rica em reflexões e interrogações, oferecendo diferentes caminhos na identificação, análise e conhecimento do contexto e do sentido dado pelos supervisores a sua ação. As informações obtidas pela observação ampliaram o campo das descobertas a respeito do objeto de pesquisa. Como diz Laville (1999, p. 176):

A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos

deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço à observação.

Voltamo-nos para os supervisores, quando, por meio da linguagem, emitem juízos de valor, ideias e depoimentos. Assim, obtivemos dados originais e relevantes. O caminho por eles percorrido, as “pontes” que precisaram atravessar mostraram “o movimento contraditório dos fatos” que se passa entre o ideal a ser alcançado e a realidade a ser superada. Os eventos constituem-se de relações contrárias e que por vezes não são como se apresentam, pois existe um movimento contínuo de inter-relações entre eles.

A necessidade de prosseguir e redescobrir o novo encontra aporte na metodologia que direciona o caminho diante da perspectiva de observar, analisar e entender o que pode ser mudado, ou transposto. A pesquisa qualitativa possibilita o uso de técnicas de observação participante e mesmo a entrevista não diretiva, que concorrem para a descoberta de fatos ocultos. Essas técnicas devem servir para expor e validar as informações, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos. (CHIZZOTTI, 1991).

Por isso, a entrevista foi o instrumento fundamental de coleta de dados para as análises sobre a identidade do supervisor. Pretendeu-se levantar e identificar as suas funções em face da realidade escolar e como este reflete sobre a questão da formação continuada.

Elaboramos um roteiro para a entrevista em que as questões são semiestruturadas, conforme se apresentam no Apêndice nº 1. A técnica de entrevistas permite: “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

O critério de escolha dos supervisores, sujeitos da pesquisa, partiu de um convite feito a 8 supervisores pedagógicos que participam do grupo de estudos e que concordaram em colaborar com trabalho. Foram os próprios supervisores que determinaram as datas dos encontros para as entrevistas, procurando respeitar as programações impostas pelo calendário escolar e algumas eventualidades cotidianas. As entrevistas, com duração entre 30 e 50 minutos, ocorreram entre os meses de abril a dezembro de 2008. Antes de cada entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), cujo modelo se encontra no Apêndice nº 2.

Ao pesquisador coube o cuidado de saber ouvir e o de estimular o supervisor pesquisado, quando necessário, para que as informações seguissem um fluxo natural e contínuo. Optou-se pelo uso do gravador para registrar as falas durante as entrevistas. Esse recurso deixou alguns supervisores constrangidos, mas logo se sentiram à vontade. O diálogo permitiu criar uma interlocução “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

As intervenções fizeram-se necessárias nos momentos de dúvidas quanto as questões, o que contribuiu para discorrerem sobre os temas propostos, expressando às informações e conhecimentos que detinham e as ações que desenvolviam no contexto de atuação, a escola. Para preservar as identidades dos supervisores que participaram da pesquisa, optamos por caracterizá-los com letras e omitir nomes de escolas e colegas de trabalho, quando são citados.

2. 4 Faz-se o caminho caminhando: Análise de conteúdo

Diante de todo o material coletado, das entrevistas e observações, escolhemos a análise de conteúdo para chegar à interpretação – significados – dos resultados da pesquisa. Procuramos compreender o sentido da comunicação expressa pelos supervisores. A análise de conteúdo visa ultrapassar a incerteza por meio de uma leitura rigorosa e sem julgamentos prévios, buscando descobrir além das aparências expressas no texto.

Para conferir o rigor desejado à pesquisa, tomamos como referência Bardin (1977, p. 28), afastando-nos, assim, da compreensão imediata e espontânea: “É ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação [...]”.

A busca de um diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e a realização de leituras atentas às estruturas das mensagens possibilitaram-nos ultrapassar as incertezas. Procuramos, com as análises de conteúdo um caminho que nos levasse à descoberta e à compreensão dos significados daquilo que realmente foi dito. Como afirma Bardin (1977, p. 30),

[...] quando destes procedimentos de ‘leituras sistemáticas’ – mas ainda não sistematizadas – há muitas vezes uma passagem incessante do corpo

teórico (hipóteses, resultados) que se enriquece ou se transforma progressivamente, às técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, grelhas de análise, matrizes, modelos). Este vai e vem contínuo, possibilita facilmente a compreensão da freqüente impressão de dificuldades no começo da análise, pois que nunca se sabe exactamente ‘por que ponta começar’.

Entendemos que o discurso dos supervisores é passível de interpretação. A partir do contexto em que os emissores estão inseridos, o discurso esconde um sentido a desvendar. Então, a análise de conteúdo funciona como uma concepção da linguagem que expressa a percepção entre o que se pensa e a ação que se desenvolve. Trabalha a palavra dita tentando compreender os supervisores e o ambiente como contributo das partes observáveis.

Nesse aspecto, a análise de conteúdo aplicada aos discursos dos supervisores, visa à extração de sentidos traduzidos nas palavras ditas. (BARDIN, 1977). No caso do nosso trabalho, procuramos compreender as falas dos supervisores pedagógicos como manifestações de profissionais que atuam na escola, que se caracteriza como uma realidade complexa, onde aqueles convivem com diferentes situações e relações, além de sua própria identidade. Conhecer e identificar os sujeitos supervisores a partir daquilo que está por trás de suas palavras, de suas mensagens.

Trabalhamos a partir do ponto de vista do supervisor que emite a mensagem, que contém as informações sobre as suas percepções. Ele é o autor, seleciona o que considera importante, interpreta de acordo com suas experiências e conhecimentos e expõe aquilo que compreende da realidade.

Importante destacar que a análise de conteúdo não é apenas descrição da comunicação, mas o que as palavras ditas podem trazer de relevante para o estudo após o tratamento rigoroso da análise. “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. (FRANCO, 2003, p. 23).

Para a autora, na análise de conteúdo, visava-se à palavra dita pelo emissor, busca-se conhecer a realidade por meio das mensagens manifestas pela linguagem. Contudo, o fato observado é construído pelo supervisor no curso de sua vida, sendo fruto de um processo histórico e vivo, de modo que, para compreender ou desvelar o que há por trás da mensagem, é indispensável considerar cada situação no ambiente em que ocorre, nas interações pessoais e institucionais.

A proposta traz, nesse sentido, uma contribuição ao esforço de relacionar e refazer laços perdidos entre saber e fazer, retomando o diálogo com fragmentos da realidade, a fim de integrar a teoria fundamentada na reflexão da prática. A capacidade de reflexão e a perspectiva de mudança residem na condição de conjugar os olhares para compreender e construir um novo conhecimento.

O sentido da palavra é controlado com base no conhecimento do todo, do contexto em geral e, a partir daí, busca-se o que existe de particular no supervisor, o que, às vezes, não está aparente. O interesse reside na inferência, naquilo que se concluiu sobre o conteúdo tratado, recorrendo a indicativos que podem ser quantitativos ou não: “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para ‘inferir’ (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio [...]”. (BARDIN, 1977, p. 39).

Neste trabalho, acreditamos que as inferências, levando-se em conta aspectos como fundamentação teórica acerca do tema, experiência prática e outros, possam reproduzir efeitos que a mensagem provocou. Assim, a análise encaminha-se para duas direções: a primeira considera aquilo que os supervisores selecionaram como mais importante para dizer e a segunda considera o nosso ponto de vista.

Diante do que já foi exposto, deixamos claro que uma de nossas maiores preocupações nas análises, neste trabalho, não se apóiam apenas nas deduções ou hipóteses do investigador ou mesmo nas descrições das informações. Consideramos nossas análises a partir da classificação, implicando um entendimento teórico sobre os enunciados. A inferência é, portanto, uma mediação entre a descrição (o fato dito e observado) e a interpretação (entendimento do fato). Produzir inferência implica fazer comparações entre um dado e outro.

Após essas considerações, buscamos explicitar o modo como analisamos os discursos dos supervisores, ou seja, o modo como tratamos o material para sua codificação. Com os relatos expressos pelos sujeitos, no grupo de estudos, observamos e levantamos dados característicos e inerentes à função do supervisor pedagógico. Atentamos para fatos que diziam respeito a mudanças ou transformações de atitudes no espaço escolar: elaboração de propostas, organização de encontros para estudos com o coletivo. As observações proporcionaram as devidas análises e o aprofundamento teórico na área pesquisada.

Os dados obtidos nas entrevistas foram digitalizados, lidos e organizados em quadros, os quais constam os discursos de cada supervisor, que se encontram no

Apêndice nº 3. Foram elaborados quatro (4) blocos de quadros correspondentes às questões das entrevistas. A sistematização dos dados deu-se pela **unidade de registro**. A partir das informações contidas, retiramos as **unidades de contexto** e, em seguida, para cada grupo de **unidade de contexto**, elaboramos **unidades de significado**, para então extrairmos as **categorias**. (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003).

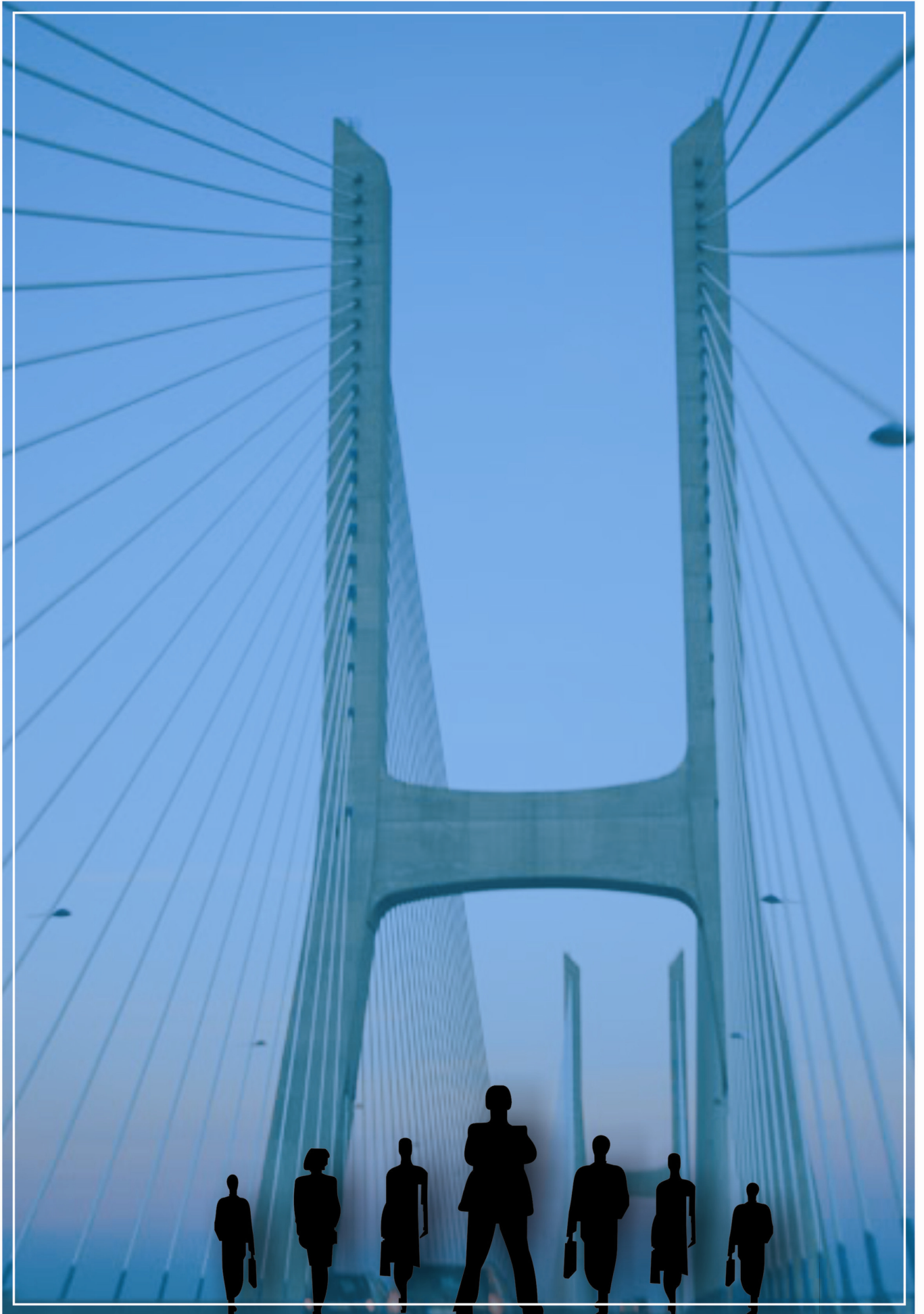
A **unidade de registro** é considerada como a base para codificação das informações expressas pelos supervisores, que para nós foi o discurso na íntegra. Dessa base, os dados foram agregados nas **unidades de contexto**, que descrevem ou fazem referência ao texto expresso nas entrevistas e dão sentido à comunicação.

Esse procedimento possibilitou encontrarmos o que denominamos de **unidades de significado**, apresentadas em quadros no capítulo das análises do material. Estas foram definidas por temáticas recortadas em idéias e proposições portadoras de significado, cuja presença pode indicar “[...] alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1977, p. 105).

As categorias emergiram das **unidades de significado** e de acordo com as questões das entrevistas. Tomamos o cuidado de aproximá-las aos conceitos anunciados pela fala dos supervisores, considerando-os e articulando-os à realidade em que estão inseridos, o que exigiu do pesquisador o conhecimento na área pesquisada.

Da análise da primeira questão emergiu a categoria **promoção profissional**. O conceito dela depreendido, que aparece implícita ou explicitamente, foi a visão hierárquica da função. Também emergiu outra categoria, que é **coordenação/orientação**.

Em face da segunda questão, emergiu a categoria **identidade** do supervisor, por ações que se mostram na rotina cotidiana da escola. Com a terceira questão, sobressaiu-se a importância dada à **formação continuada**. Da quarta questão, emergiu a categoria **autonomia e autoridade**, em que incluímos a articulação com a gestão participativa evidenciando os desafios a serem superados na ação e na construção de uma identidade supervisora.



CAPÍTULO III

O CAMINHO PERCORRIDO: DESAFIOS E CONQUISTAS

Mire veja: o mais importante e bonito no mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

(João Guimarães Rosa)

Iniciamos este capítulo com as palavras de Guimarães Rosa, pois expressam o que nos motivou a empreender o trajeto da pesquisa. Ainda não estamos terminados, afirma o escritor. Nesse sentido, percebemos que as pessoas estão em construção, sempre se transformando, ou seja, “as pessoas não estão sempre iguais”, estão em constante metamorfose, em um constante “vir a ser”, que as impulsiona a procurar aprimorar, com a certeza de que há muito por fazer.

3.1 Análises depreendidas do processo de observação

Pela via de acesso escolhida, pretendemos, ao analisar e interpretar o material coletado, fazê-lo com o rigor teórico necessário para não correr o risco de cair em ilusões, de ver o que não é real. Buscamos olhar para as pessoas do grupo em movimento. O que elas nos mostram? Permaneceram iguais, ou mudaram? Se mudaram, quais foram as transformações ocorridas?

Para buscar além das aparências do objeto que se mostra, é preciso um trabalho árduo de leitura e de análise dos dados e informações coletadas. Os relatos registrados revelam partes dos supervisores, que passam a conhecer-se por aquilo que expressam e pela relação dialógica com o outro e com o meio. O processo da ação programada toma características de um projeto pessoal, profissional, histórico e social. A partir das reflexões, evolui e estabelece contornos sobre a pessoa que se quer ser.

3. 1. 1 O grupo de estudos – GEFI⁷: ponto de partida da caminhada

Como já foi assinalado neste trabalho, as observações e o acompanhamento do processo de formação de profissionais ocorreram no grupo de estudos (do qual faço parte como colaboradora). O grupo favoreceu o aprofundamento teórico nas temáticas da gestão, políticas públicas para a educação e supervisão escolar, desenvolvidas, coordenadas e orientadas pela Prof^a Dr^a Lucrécia Stringhetta Mello. Também serviu de laboratório, como já dissemos, para pensar, refletir sobre possíveis mudanças e encaminhar questionamentos e trocas de experiências.

Desde o ano de 2006, os estudos são efetivados, no grupo, por meio de um projeto de extensão MEC/PROEXT⁸, concluindo a fase IV no ano de 2009. As reuniões de estudo ocorrem em média duas vezes por mês, às quartas-feiras, no período vespertino, das 13h às 17h. Contamos com pelo menos 60 participantes, dos quais vinte e cinco (25), em média⁹, ocupam o cargo de especialistas em educação, com a função de supervisores pedagógicos. Os temas emergem no processo que se dá em forma de seminários de estudo, oficinas, leituras e discussões de textos em confronto com a prática e a realidade escolar de cada participante.

A Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas estrutura-se em quinze (15) escolas de ensino fundamental e treze (13) CEIs. Conta com dezoito (18) profissionais concursados no cargo de especialista em educação e sete (7) que adquiriram a condição de estáveis por tempo de atuação no cargo. Existem, ainda, vinte (20) professores concursados, cuja função vem caracterizada como “professor coordenador”, que ocupam o cargo de especialistas cedidos para outros órgãos e mais dois (2) que são contratados.

Assim, a partir de agora, fazemos um breve relato sobre as atividades desenvolvidas no grupo e as devidas análises pertinentes às observações que ocorreram nos anos de 2007 e 2008, as quais, têm o propósito específico de enriquecer este estudo.

Dos encontros e discussões, surgiam as propostas que foram inseridas na agenda de trabalho dos participantes para serem executados no espaço escolar. Um destaque que ficou evidenciado pelos depoimentos foi de que três supervisores

⁷ GEFI – Grupo de Estudos de Formação Interdisciplinar

⁸ Parte do texto que trata das observações do grupo corresponde a artigos apresentados em eventos na área da educação.

⁹ Colocamos uma média de participante, pois durante os anos de observação, entre 2007 e 2008, alguns supervisores desistiram e outros novos ingressaram no grupo de estudos.

tomaram a iniciativa de organizar reuniões pedagógicas, visando promover projetos coletivos e troca de experiências entre os pares, criando e motivando novas ações pedagógicas que solicitassem a tarefa de docentes nas unidades escolares, saindo do lugar comum, em que essas reuniões eram meros momentos de repasse de recados e informações.

A interdisciplinaridade tem nesse grupo de estudos a característica de atitude, porque promove o debate entre os organizadores e participantes que irão desenvolver a ação. Uma atitude que conduz à prática reflexiva, à criação, humildade, parceria e ousadia. Para mudar de atitude, é preciso transformar “[...] a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se inter-relaciona coma a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer”. (JOSGRILBERT, 2001, 85).

Dessa forma, o diálogo toma espaço no coletivo para propiciar a formação individual, a retomada das histórias de vida e a produção de novos conhecimentos, com a perspectiva de serem sujeitos gestores das ações pedagógicas na escola. Atuando como colaboradora nessa ação, pude observar, registrar e analisar, por meio das falas dos participantes a necessidade e a importância que se dá à formação continuada, que motiva os supervisores e recupera seu compromisso de formar também os docentes com os quais trabalham.

Entendemos que, diante da complexidade de fatores com os quais a escola está envolvida, como diferenças sociais, econômicas, problemas de organização interna e de efetivação de projetos, estes se tornam desafios para estudos e discussões no grupo assim como para uma gestão voltada a coordenação as ações pedagógicas. Nesse sentido, percebemos que a maioria dos participantes, especialmente os supervisores, não tinha clara a função que deveria desempenhar no local de trabalho.

Então, surge o questionamento: Qual o seu papel? Alguns relatara para o grupo que na maioria do tempo, ficavam as voltas com casos de indisciplina de alunos, com atendimento aos pais e execução de serviços “administrativos e burocráticos”, “apagando incêndios” e “olhando” o plano de aula do professor.

Do processo decorrente dos encontros, ouvindo os depoimentos, as trocas de experiências, o estudo das teorias e as produções efetivadas no interior do grupo foi possível fazer um recorte para o interesse da pesquisa. Nos encaminhamentos das discussões direcionamos nossa atenção aos temas emergentes de ações desencadeadas por projetos elaborados pelo coletivo escolar, necessidades prementes

de reuniões pedagógicas no âmbito da escola e da formação continuada. Atividades que acreditamos serem pertinentes à função que cumpre o supervisor pedagógico.

A interdisciplinaridade tem conduzido à vivência de uma realidade que se insere nas experiências cotidianas do educador. O processo de formação toma como princípio o resgate da memória e identidade, em busca do reconhecimento de si como sujeitos históricos, ao mesmo tempo pertencentes a um grupo social. Segundo Mello (2004, p. 136):

Este universo dá margem para se refletir sobre um processo de pesquisa que se constrói no movimento coletivo de pessoas diferentes por sua história [...] instituído por um projeto grupal [...] destinados à produção do conhecimento.

Articular conhecimento e vivência, profissional, sujeito e comunidade tornou-se um dos objetivos da formação e pesquisa que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e ao mesmo tempo solidário. Espera-se que, na organização das escolas, os sujeitos em formação possam atuar em busca de uma gestão coletiva e participativa para consecução dos objetivos da proposta pedagógica e administrativa.

Por isso, a metodologia interdisciplinar pode garantir a ascensão do grupo, pois é entendida como atitude de busca, mobilizando o estabelecimento de parcerias e projetos envolvendo um coletivo em torno de uma temática de interesse comum. Sabemos da complexidade que a envolve tanto no sentido epistemológico, quanto das práticas ditas interdisciplinares. Se, no entanto, a olharmos na sua simplicidade, como uma “ponte” conduzindo de um lado a outro, como um caminhar em direção a uma ideia que promove a formação, a autoformação sob o parâmetro da reflexão da prática educativa, não é tarefa difícil.

Na vida e na profissão, nada está acabado. Alguns fatos podem influenciar as ações e até determiná-las. Por isso a importância de entender como se processa o trajeto – a “ponte” - que se percorre. Para chegar ao outro lado, é preciso romper barreiras e limites a partir dos primeiros passos dados; é necessário um esforço, assim como reconhecer, na ambigüidade, a possibilidade de criar e recriar e, a partir desse processo dialógico seguir novamente em frente. Às vezes é preciso ultrapassar barreiras aparentemente intransponíveis; em outros momentos, é necessário juntarem-se as mãos na busca do consenso entre diferentes pontos de vista para alcançar respostas às indagações.

No contexto de estudos e formação, a interdisciplinaridade é concebida à base de dois direcionamentos. O primeiro segue um ordenamento científico que conduz à construção de saberes no ato de formar professores mediante uma dinâmica própria, articulada com teorias que iluminam a revisão das práticas desenvolvidas no local de trabalho, tanto no papel de direção escolar, quanto no de professor, coordenação ou supervisão pedagógica. O segundo toma o sentido de uma ordenação social e prática, uma vez que se impõe como forma de inserção cultural essencial e básica para compreensão do real, tomando como base as “interações que dele são constitutivas” (FOUREZ, 2001; LENOIR, 2001, *apud* FAZENDA, 2008 b).

A formação continuada configura-se como uma tomada de atitude, mediante a concepção da interdisciplinaridade. É o ser e o fazer diante da ação consciente, da espera vigiada, do desapego das certezas, da coerência com o individual e do respeito ao coletivo, pautados na ação, na ousadia e no movimento, que são pressupostos para a metamorfose.

A interface com a interdisciplinaridade encaminha para o processo de autoformação, quando os sujeitos são conduzidos, por meio de atividades, a considerar a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com prática vivenciada. Essa prática reflexiva constitui saberes e fazeres, redimensionando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional que se reflete nas instituições escolares.

Podemos verificar esse fato pelos relatos de sujeitos, também supervisores pedagógicos, que buscaram inovar suas práticas e determinar uma ação voltada para atender o coletivo dos professores e, assim, começar a definir espaço de atuação. A atenção recaiu sobre a abordagem de relações que envolvem as pessoas na escola. Suas falas, ações e produções estão fundamentadas em um pressuposto teórico construído empiricamente, no contexto da prática e da formação, de modo que é necessário haver coerência entre o discurso e ação, ou seja, autenticidade quanto às relações no espaço escolar. Importa, pois, estabelecer, nesse espaço, a proximidade com os demais, criar a empatia, romper as resistências, abrir-se para o novo.

Estamos tratando da questão das reuniões pedagógicas, que, de acordo com alguns participantes, ocorriam apenas para transmitir e repassar dados já decididos e informações administrativas. Foi a partir dos estudos empreendidos no grupo que se passou a entender o espaço de reuniões como um privilégio que não poderiam deixar de ter e de fazer acontecer. Críticas à parte, tentavam mudar o conceito de que as reuniões cumpriam um papel formal.

A semente germinou em frutos nas escolas, e as experiências foram trazidas para o grupo. Citamos o caso de dois supervisores participantes que constituíram espaços para encontros, reuniões pedagógicas e de um terceiro que desenvolveu um projeto voltado para a necessidade específica de uma turma de alunos. A partir de agora, trazemos os relatos dessas experiências, que foram apresentadas ao grupo de estudos por meio de seminários de integração e de reflexão sobre a prática. Os **supervisores** que se expressam são caracterizados pelas letras **E, H e I**¹⁰.

Dois desses participantes escreveram um artigo sobre suas experiências e apresentaram-no como comunicação oral no 16º COLE no ano de 2007. O artigo pertinente à experiência relatada pelo **supervisor H**, recebeu o título “Nossa história: uma experiência de ação e mudança”; o outro artigo, experiência relatada do “**supervisor**” **I**, denominou-se “Projeto Resgate: buscando novas soluções para velhos problemas”¹¹.

Lembramos que uma das propostas de atividades a serem desenvolvidas no grupo foi que todos escrevessem sobre as experiências que pudessem ocorrer no coletivo da escola. Dedicamos um encontro para traçar metodologias e encaminhamentos sobre como elaborar um texto científico. Contávamos com apoio teórico e explorávamos artigos escritos sobre as temáticas levantadas pelos participantes, além de que divulgávamos datas e prazos de eventos na área da educação, como forma de incentivo à produção dos artigos, porém apenas os dois **supervisores (H e I)** procuraram-nos para orientação na elaboração do artigo e para inscrição e participação no evento.

3. 1. 2 Os significados depreendidos da formação continuada: registros de observação e memória

A partir de agora, buscamos apresentar ações empreendidas por supervisores pedagógicos na escola e relatadas para o grupo. O **supervisor H**, na sua exposição, destaca a importância do grupo de estudos:

¹⁰ Os sujeitos das letras E e H são os mesmos que aparecem nessa classificação nos quadros das entrevistas; a ordem seguiu a cronologia em que foram efetivadas as entrevistas. No caso específico do sujeito I, não foi realizada a entrevista com ele, pois já não atuava mais como supervisor.

¹¹ Como colaboradora do grupo de estudos e pela proximidade, também pude orientar a elaboração desses artigos.

Tivemos oportunidade de fazer leitura e discussão em grupo, sobre alguns autores, como: Souza (2005), Placco (2003), Vasconcellos (1995), e Almeida (2005). Tais leituras contribuíram para constatar como o supervisor pedagógico constitui grupo e seu confronto com o cotidiano escolar, nos levando a refletir e questionar sobre nossa própria prática. A partir disso, sentimos a necessidade de mudança em nossa postura e dos professores que postulam o desejo de superar dificuldades e desafios no fazer pedagógico.

Para superar os desafios na escola em que atuava como supervisor pedagógico, **H** propôs aos professores que assistissem a alguns filmes. Cada um iria programar-se para tal tarefa, da maneira como achasse melhor. Depois de cada filme, fariam a discussão sobre ele. Os filmes tinham relação com a educação e partiram da sugestão de alguns títulos específicos: *Escola da Vida*; *Em busca da terra do nunca*; *Com mérito*; *Nenhum a menos*; *Filho do paraíso*; *Meu pé esquerdo*; *Sociedade dos poetas mortos* e *A corrente do bem*.

De acordo com o **supervisor H**, visava: “[...] encontrar caminhos que se faça culminância com a necessidade da maioria. Atitude que pode ser chamada de injeção de ânimo aos mesmos”. Nada era imposto; tratava-se de uma iniciativa para que, ao assistirem aos filmes, “[...] os docentes fizessem sua abstração reflexiva da sua prática – atitude que todos deveriam ter – acompanhado de crescimento pessoal”. A opção por essa prática (os filmes), derivou do fato de que **H** concebia, por um lado, ser prazeroso o andamento das atividades na escola; por outro, que se tratava de um princípio didático como construção.

Em seu relato, **H** ainda expõe que o caminho para transformar em prática viva os assuntos discutidos no grupo de estudos, adaptando-o à realidade escolar foi longo e difícil. Procurou-se levar em conta o que foi debatido, mas também as maiores necessidade dos professores e, a partir daí, iniciaram-se as reflexões sobre a proposta pedagógica da escola. Após as sessões, era entregue um questionário, na intenção de coletar as impressões sobre o filme, as quais foram tabuladas e repassadas aos professores. O questionário também visava direcionar e organizar ações futuras, tais como: marcar encontros para debates, trocas de experiências, novos questionamentos e elaborar sugestões para superar as dificuldades.

Foi destacado que nem todos professores participaram da ação, uma vez que, segundo o **supervisor H**, não tratava de uma imposição (ninguém era obrigado). Apesar de esse fato não ter prejudicado o encaminhamento e andamento das atividades, **H** pontua a necessidade de parceria entre o supervisor pedagógico e professores, pois a consolidação do grupo depende do envolvimento total de todos.

Alonso (2000, p. 169), adverte os supervisores quanto ao risco do autoritarismo, de querer impor a participação de todos em determinadas atividades:

[...] entretanto, em virtude de uma nova concepção de supervisão em desenvolvimento, o desejo de mudança expressa o amadurecimento do grupo que busca uma proposta de ação coerente com a realidade educacional envolvendo todos ou quase todos os membros da escola. Nesses casos, a supervisão trona-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades.

Para a autora, cabe à escola, na figura do supervisor (a que acrescentamos os demais gestores) conhecer as necessidades e as expectativas reais, tanto de professores, quanto dos alunos, e definir prioridades coletivamente. Diante dessa perspectiva, o **supervisor H** evidencia alguns pontos levantados pelos professores da escola onde a ação se desenvolvia: mudanças de atitudes no cotidiano, reflexões sobre a prática, compromisso, efetivação de parcerias entre os componentes do coletivo escolar com outras instituições.

Alonso (2000, p. 175) alerta que a mudança efetiva-se a partir de condições facilitadoras e de uma liderança, que pode ser do supervisor, capaz de congrega esforços individuais e conjuntos, “[...] articulando-os em torno de uma proposta comum”. Esse processo deve ser viabilizado por aqueles que vivenciam práticas cotidianas na realidade escolar. Vista dessa forma, a supervisão adquire contornos de uma atividade prática ou reflexiva e implica uma ação planejada, organizada e efetivada junto ao grupo que se sente responsável pelo processo desencadeado.

A proposta de mudança, por meio de um trabalho conjunto, visa à aprendizagem dos alunos. Como já foi mencionado, é um processo que deve ser pensado e realizado na e para a escola. É preciso considerar “[...] o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta”. (ALONSO, 2000, p. 177), o que implica compreender e analisar o próprio trabalho, bem como reconhecer a importância da formação continuada e em serviço.

Tratando da formação continuada, as discussões tornaram-se momentos profícuos, em que os relatos de experiências de cada realidade, junto às leituras de textos teóricos, favoreceram a reflexão no coletivo, inclusive com propostas de possíveis mudanças. Muito contribuiu a exposição do **supervisor E** sobre a elaboração e implementação de um projeto. E relata que, a princípio, a proposta

surgiu por uma iniciativa da escola em buscar parceria com profissionais da UFMS/DED/CPTL visando ao apoio pedagógico aos alunos para uma aprendizagem mais significativa.

Consolidada a parceria com a UFMS, o corpo docente da escola foi aderindo a mudanças nos espaços coletivos de estudos, ampliando os conhecimentos para os professores sobre as temáticas de alfabetização e letramento, tanto na área da língua portuguesa, quanto na matemática. Começou a desenvolver-se a formação continuada na própria escola, na perspectiva de encontros para estudos e trocas de experiências.

De acordo com os relatos, empreenderam-se esforços na elaboração de um plano de ação em que estavam previstos momentos de reuniões pedagógicas para discutir situações e dificuldades a serem superadas, momentos para formação continuada, formação de grupos, tendo em vista sugestões de novas propostas para o projeto político pedagógico, e avaliação constante das metas. Relatam os entrevistados, ainda, a dificuldade para trabalhar na perspectiva de grupo para elaboração, implementação e avaliação das propostas, o que não significou impedimento das ações. Pelo contrário, evidenciou os avanços, quando a maioria dos professores compreendeu a importância de ouvir as experiências dos outros, relatar as próprias e pesquisar a prática, articulando-a com a teoria necessária, participar do processo de decisão e responsabilizarem-se pelas ações pertinentes a suas funções.

A observação dos efeitos da formação evidencia o princípio da autonomia, quando se trata de elaborar e implementar as ações em face de um calendário escolar. Conforme explica Barroso (2003, p. 17):

[...] 'a autonomia da escola' resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia de escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibra diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Nos registros depreendidos nos encontros do GEFI, os participantes justificaram que ocorre impedimento às práticas coletivas no tempo escolar e que o calendário é pré-estabelecido pela Secretaria de Educação e Cultura do município. Dessa forma, são impelidos a respeitar as regras e a cumprir datas. Parece-nos, contudo, que existe muito mais do que apenas o respeito às normatizações, pois a

partir desses relatos, um dos especialistas, profissional da Secretaria de Educação que estava presente no encontro, pediu a palavra e justificou que as escolas já tiveram a oportunidade de elaborar seus calendários, desde que respeitassem os duzentos dias letivos.

Continuando o seu relato, o **supervisor E** disse que algumas escolas esperam as providências da Secretaria, ou elaboram um calendário em que não estão previstos momentos de encontros, de formação e mesmo de reuniões pedagógicas. Além disso, na elaboração do projeto político pedagógico da escola, não contemplam ações que tendem para essa direção e que possam justificar o que se pretende fazer durante o ano letivo.

Sabemos que a escola é um espaço coletivo e que o processo de autonomia deve ser uma conquista de todos que dela fazem parte. Mudar é difícil e exige responsabilidade sobre aquilo que estamos fazendo; demanda investimento árduo, solidário e humano. Lidar com as pessoas implica lidar com as diferenças, enfrentar e resolver conflitos. Segundo Souza (2005, p. 33):

Como sujeitos constituídos pelas relações de mediação que estabelecemos com o mundo a nossa volta, somos seres únicos, situados, e portanto com um jeito próprio de ser em todas as instâncias em que atuamos. Assim, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências. Afinal, é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão. (SOUZA, 2005, p. 33).

Divergências são saudáveis e propiciam o avanço, como destaca a autora, portanto, para construção de um processo democrático, é preciso muito trabalho, conhecimento do grupo, saber organizar e garantir espaços comuns em que as ideias possam ser apresentadas e discutidas até chegar-se ao consenso. A expressão e o diálogo precisam ser garantidos, e cabe ao supervisor fazer valer esse direito, visando à igualdade de participação. Envolvidos com a escola e na busca de parceiros para pensar e discutir sobre dificuldades que enfrentam diariamente, os supervisores acabam encontrando soluções para problemas emergentes.

Encontramos, no relato de um supervisor, a iniciativa de formar um grupo de professores e profissionais ligados à educação para refletir e buscar propostas para amenizar os altos índices de repetência ou evasão e os inúmeros casos de indisciplina dentro da sala e da escola. Segundo as palavras do **supervisor I**:

[...] implicam em capacitar jovens e adolescentes a se apoderar dos bens sociais que são seus por direito, através do acesso as políticas públicas e aos demais mecanismos podendo ser utilizados por eles para transformar a comunidade em que estão inseridos, transformando-se, também, a si mesmo.

A proposta foi consolidada no projeto RESGATE, utilizado como instrumento de intervenção para as situações que já se apresentavam dentro do ambiente escolar. Também visava à prevenção, para que houvesse uma conscientização dos alunos e professores sobre a importância da aprendizagem significativa e da promoção como estímulo à autoestima desses alunos. Para esse supervisor:

A escola recebe toda a carga cultural que o aluno traz do seio familiar e não pode ficar passiva apenas na observação dos fatos. Ela deve ser um dos instrumentos e o eixo central para a adoção de uma nova perspectiva de prevenção e reversão dos altos índices de repetência e evasão escolar que causam insatisfação e desvalorização do indivíduo gerando a agressividade e a violência dentro e fora da unidade escolar.

Segundo o **supervisor I**, alunos com vários anos de repetência na 5ª série foram uma das primeiras pistas para encontrar as causas da indisciplina dentro da sala de aula e que acabava repercutindo nos pátios da escola. Além de não se conseguir acompanhar a turma, a cada ano os repetentes sentiam-se ainda mais velhos em relação aos outros alunos da sala, o que gerava comportamentos incompatíveis com padrões escolares.

Acreditando na proposta da supervisora, as ações foram encaminhadas pelo grupo. Lembramos que Ferreira (2007) trata a função supervisora como uma característica política, pois sua ação implica tomada de decisão sobre formas e estratégias ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno (e, acrescentamos, também do professor e de sua própria):

A supervisão educacional tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente, na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação [...] É ela que no cotidiano escolar, com o coletivo dos professores, toma decisões, coordena as ações e vivencia as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto de profissionais da escola. Portando seu trabalho não é uma 'função', muito pelo contrário, é um trabalho de gestão da educação, de tomada de decisões com o diretor e os demais profissionais da educação responsáveis pela escola. (FERREIRA, 2007, p. 127).

De acordo com a autora, a palavra deve ser encaminhada pela ação, pelo exemplo e pela coerência. “E a chave de tudo isso é o respeito! Respeito ao ‘outro’, respeito ao estudo, respeito à escola, respeito ao nosso trabalho, respeito a nós mesmos e a tudo que fazemos com qualidade que confere respeito. (FERREIRA, 2007, p. 128).

Entendemos que o respeito ao outro foi de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto exposto pelo **supervisor I**. Nesse aspecto, concordamos com Orsolon (2001, p. 19):

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador.

Diante das ações desencadeadas pelo supervisor pedagógico, os professores acreditando na proposta, começaram a integrar o grupo de maneira que articulavam o conteúdo a ser ministrado com assuntos que envolviam o tema gerador, separados por subtemas a serem trabalhados nas diferentes disciplinas. Em **Educação Física, Educação Artística e Língua Portuguesa**, discutiram-se as relações interpessoais, convivência familiar e escolar, aprendizagem e superação de complexos, comunicação, conflitos, diferenças pessoais, capacidade de adaptação, trabalho em equipe.

Nas aulas **de História**, abordaram-se assuntos que envolviam comportamento ético, violência, marginalidade, drogas, alcoolismo, preconceito, discriminação, racismo. Também se realizou uma campanha solidária movimentando toda a escola, com a arrecadação de alimentos para uma instituição não governamental que atende pessoas soro-positivas e seus familiares. Para o **supervisor I**, esse foi um dos pontos altos do Projeto: conseguiram recolher gêneros alimentícios, roupas e calçados e envolveram alunos de 5^a a 8^a séries dos períodos matutino e vespertino da escola.

Na disciplina **Ciências**, foi trabalhado o autoconceito, o corpo, a sexualidade, namorar e “ficar”, DST/Aids e gravidez precoce. O meio ambiente e a qualidade de vida foram temas tratados em **Geografia e Matemática**, utilizando a sala de informática em atividades que desenvolveram assuntos como uso racional de água e energia elétrica, preservação ambiental e impacto do progresso.

O **supervisor I**, ao dar continuidade ao seu relato, destaca que os assuntos foram tratados de forma agradável, por meio de palestras, passeios, pesquisas, dinâmicas grupais, construção de mapas e maquetes, sem prejuízo para o conteúdo da proposta didática desenvolvida pela escola. Acrescenta ainda que a valorização dos alunos começou já no primeiro momento, quando se escolheu, por meio de um concurso de desenho, a logomarca que foi utilizada nos certificados fornecidos aos palestrantes, nas camisetas e outros documentos do Projeto¹².

Esse relato fez-nos lembrar das palavras de Orsolon (2001, p. 18):

[...] as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Dessa forma, a mudança de postura parte necessariamente do individual para o coletivo, tomando a escola como um espaço possível para romper com a continuidade posta, ou seja, sentimentos de exclusão, repetência e, conseqüentemente, evasão e indisciplina. Por meio de atividades conjuntas, os resultados surgiram à medida que os alunos se sentiam valorizados, pois as ações empreendidas visavam atender suas necessidades pessoais e cognitivas.

Estratégias como reforço escolar e acompanhamento pedagógico dos rendimentos bimestrais destacaram-se no trabalho do grupo de professores e da supervisão pedagógica. Os pais foram convidados a comparecer à escola e foram atendidos com aconselhamento individual e familiar. A escola contava com o apoio do Conselho Tutelar, que esclareceu sobre a responsabilidade da família pela orientação do filho quanto a sua postura como cidadão. Essa proximidade acrescentou maior valorização e confiança nos alunos.

De acordo com o **supervisor I**, os alunos atendidos pelo Projeto apresentaram, ao final do ano letivo, grandes mudanças no seu comportamento, o que gerou melhores conceitos e notas bimestrais, culminando com a aprovação da maioria deles para o ano subsequente.

¹² A capa do projeto traz a logomarca elaborada por um aluno e escolhida para representar a ação empreendida. Apêndice nº 4.

A partir das observações e análises dos relatos dos integrantes do grupo de estudos, depreendemos que as práticas e as relações de interação desenvolvidas nas escolas podem delinear novas formas do fazer pedagógico, tanto do professor quanto do supervisor. Mediante essas considerações, acreditamos que o processo de construção de ações escolares compartilhadas e integradas permeia a prática de uma gestão participativa e garante-a.

Gestão participativa, de acordo com Catani e Gutierrez (2003, p. 71), significa que:

[...] a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Na prática, a realidade mostra-se, contudo, contraditória: é difícil efetivar a participação, especialmente na escola. Um dos aspectos diz respeito ao desaparelhamento que vive a escola pública e seus profissionais, além de que a comunidade em que estão inseridos não está preparada para exercer a gestão participativa. (CATANI e GUTIERREZ, 2003).

Nesse contexto, a escola é um local de convivência entre diferentes pessoas, que se caracteriza pela função de ensinar por meio dos conteúdos sistematizados, mas também por meio das relações estabelecidas cotidianamente. Assim, também transpõe sua organização educativa buscando valorizar o individual e o coletivo, na perspectiva de uma gestão colegiada/democrática. “A gestão passa a ter um outro sentido, ou seja, o de suscitar o trabalho coletivo, valorizar os agentes sociais da escola e contribuir para o alcance de um bom ambiente de trabalho”. (MAIA, 2000, p. 88).

Apenas boa vontade não basta; é necessário conhecimento na área e a consciência sobre responsabilidades assumidas. Dessa forma:

Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agente da organização nesse sentido, que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade do ensino. (MAIA, 2000, p. 88).

De acordo com a autora, insere-se nesse processo participativo a elaboração e implementação do projeto político pedagógico, sendo o diretor, o líder na

mobilização das ações. A gestão que se fundamenta no princípio da participação coletiva deve propiciar condições, tanto aos profissionais da escola e alunos quanto aos membros da comunidade, para assumirem a elaboração, a efetivação, a avaliação e novas proposições para o projeto escolar.

Diante disso, garante também, ao supervisor, autonomia para desempenhar seu papel e, pela consciência coletiva, planejar suas ações tendo em vista a qualidade contínua da educação. Assim: “O processo de concepção do projeto dever ser um momento significativo de valorização pessoal e profissional dos seus membros, não podendo se transformar [...] em um documento formal, sem a possibilidade de se operacionalizado”. (MAIA, 2000, p. 90).

3. 2 O possível e o real na prática supervisora

Da análise dos dados coletados durante as observações no grupo de estudos, assim como nas entrevistas, em interlocução com um referencial teórico, obtivemos condições para codificar algumas unidades de contexto. Dessas unidades, depreenderam-se as unidades de significado correspondentes ao segmento da mensagem relatada pelos participantes, o que possibilitou sistematizar a idéia subjacente nas mensagens, produzindo as categorias.

3. 2. 1 Promoção profissional e Coordenação/Orientação

Apresentamos, a seguir, o quadro da análise da primeira questão. Das leituras e preparação do material, emergiram duas categorias: **promoção profissional** e **coordenação/orientação**, ligadas à primeira questão, em que aparecem os conceitos de “hierarquia”, imposto ao cargo, “democracia” e “relações”.

Quadro 1 – Promoção profissional e Coordenação/Orientação

Como você chegou a ser supervisor pedagógico?

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
1- [...] sempre almejei, 14 anos de sala de aula, sempre almejei subir um degrau a mais, contribuir com a minha experiência. 2- Falei com a direção, eu tinha uma situação um pouco de subordinada, a gente mais obedece, manda mais nos alunos, a gente é dona da sala. 4- [...] tenho que ter liderança, impor às vezes, é reconhecer a minha autoridade, não com autoritarismo [...]. 5- Concurso público. 6- Fui convidada pela secretaria de educação. 7- O início foi através de um convite que recebi da supervisora e do diretor da escola. 8- [...] senti um estímulo muito grande por parte de ambos [...] tendo como uma aliada a outra supervisora com sua rica experiência. 9- Então eu descobri assim no trabalho mesmo na prática que eu tinha essa vontade de orientar meus colegas, professores. 10 - Ai a convite que não foi concurso no início, foi a convite da secretaria que eu pequei a supervisão e estou há um ano, desde fevereiro de 2007, concursada. 11- [...] minha primeira motivação foi porque eu já trabalhei na supervisão no município de Corumbá [...]. 12 - [...] então eu já gostava, já aprendi a gostar do que eu fazia, desse lado de orientação, de ta ajudando, de ser um colaborador dos professores. 13- Era professora [...] Uma amiga me incentivou a prestar o concurso para coordenação/supervisão [...]. 14- [...] o meu cargo a minha função é de coordenadora pedagógica, porque eu coordeno o trabalho pedagógico da escola. 15- E, fui escolhida pelos pares aqui da escola por eu ser a professora, acho que uma das situações foi essa, por ser uma das mais antigas da escola, por já ter mais tempo de serviço. 16- Porque aqui tem essa democracia, vai pegando os cargos de substitutos, de coordenadores aqueles mais antigos da escola, os que têm mais tempo de serviço, experiência.	Cargo-promoção profissional; Professor vive situação de subordinação em relação à direção e a supervisão Professor relação de autoridade frente aos alunos – Dona da sala; Concurso público Experiência no cargo Reconhecer minha autoridade. Convite para função Confiança na parceria para atuar em nova função. Escolhida pelos pares; -Entendimento de democracia: -Participação para o bem coletivo? -Experiência adquirida pelo tempo de serviço? Pretende contribuir com a experiência passada em sala de aula; Orientar os professores/Coordenar o trabalho pedagógico.	PROMOÇÃO PROFISSIONAL Visão hierárquica Relações que se dão no interior da escola autoridade/autoritarismo Democracia Coordenação/Orientação

Organizado por LUZ, 2009.

A análise que segue refere-se aos dados obtidos dos discursos dos supervisores em relação à motivação que os levou a escolher o cargo de “especialista em educação”. Chamou-nos a atenção a resposta dos **supervisores C, D, E e H** ao relatarem que foi, a partir da atividade na docência, que passaram a desempenhar a função de supervisor escolar. Geralmente são profissionais concursados no cargo de

professor que atuam em escolas públicas municipais: são convidados a exercer a função de professor coordenador/supervisor escolar.

Outro aspecto que emerge do discurso é a relação entre supervisão, direção e técnicos especialistas da Secretaria Municipal de Educação. Considerando que, na escola, a relação se dá entre pessoas diferentes, as ações desencadeadas movimentam as atitudes de cada um. É nesse momento que a pesquisa começa a posicionar-se como atividade viva e procuramos compreender, a partir do contexto, os sentidos e significados dados ao que foi expresso pelos supervisores. Como relata o **supervisor H**:

Eu cheguei a esse cargo porque faltou na escola a coordenadora que foi para a secretaria de educação ocupar um cargo. E, fui escolhida pelos pares aqui da escola por eu ser a professora, acho que uma das situações foi essa, por ser uma das mais antigas da escola, por já ter mais tempo de serviço. Porque aqui tem essa democracia, vai pegando os cargos de substitutos, de coordenadores aqueles mais antigos da escola, os que têm mais tempo de serviço, experiência.

O encaminhamento da discussão sobre a relação existente entre os **sujeitos** está na dinâmica da ação supervisora, que pressupõe uma interação entre as pessoas no local de trabalho. A escola democrática deve possibilitar a união de pessoas que acreditam em uma proposta, favorecendo a criação de alternativas para situações vividas na realidade escolar.

A democracia não acontece por meio de escolhas ou de convites e sim por atitudes coletivas que giram em torno de interesses homogêneos e solidários. A atitude, nesse sentido, exige um processo contínuo de construção e des-construção de práticas compartilhadas, bem como aceitação:

Uma atitude, construída com base na confiança mútua, significa a concretização de uma relação dialógica e pressupõe os aspectos: a parceria, a generosidade que leva à humildade, a dúvida, a espera, a sintonia, o resgate da beleza de aprender e viver, a poesia, a espiritualidade, o respeito ao outro, transformando a obrigação de aprender em naturalidade, o medo frente ao novo na alegria de conhecer, a submissão na liberdade, o ser passivo em agente de saber. (JOSGRILBERT, 2001, p. 86).

Acreditamos que o importante é o que se faz com as oportunidades “dadas ou conquistadas”. Dessa forma, estabelecer parcerias deve ser uma das funções do supervisor escolar, que deve articular e mobilizar ações que permitam os momentos de discussão teórica e prática, tendo em vista a realidade em que se encontra.

Dando continuidade a essa linha de pensamento e procurando encaminhar a análise para a idéia central da questão, que é a motivação pelo cargo de supervisor, trazemos o discurso do **supervisor A**. Iniciamos com a discussão sobre se existiriam pessoas e cargos mais importantes dentro da escola, ou se caberia a todos uma participação consciente na elaboração de propostas e conseqüentemente em sua efetivação.

Nas palavras do **supervisor A**: “[...] sempre almejei, 14 anos de sala de aula, sempre almejei subir um degrau a mais, contribuir com a minha experiência. Via algumas gestões de supervisão e queria ou fazer diferente ou copiar alguma postura”.

Entendemos que se trata de um discurso ingênuo e deixamos claro que o único sentido aqui é a discussão de um assunto que ainda não se esgotou: o sentimento de subordinação que professores sentem na sua relação com o “outro”, ou o sentimento de autoridade imposto historicamente pelo cargo de supervisão ou mesmo de direção. Devemos lembrar que são cargos ocupados por profissionais da educação, portanto sua formação é quase sempre a mesma do professor.

Novamente, a fala do **supervisor A** demonstra o sentimento de sujeição. Ao lembrar-se de quando era professora, fornece indícios de que esse assunto continua no contexto escolar:

Falei com a direção, eu tinha uma situação um pouco de subordinada, a gente mais obedece, manda mais nos alunos, que a gente é dona da sala, mas a direção a supervisão, até a parte administrativa cobra muito da gente, a gente só sabia obedecer, eu pelo menos, na minha situação particular.

De acordo com Resende (1995), algumas relações que se dão no interior das escolas ainda se fundamentam no poder instituído aos cargos e funções, que se estruturam burocraticamente, refletindo e até reproduzindo a maneira como se estrutura a sociedade capitalista. O sentimento de subordinação “[...] a classe subalterna, reconhecem na classe dirigente o seu direito de dirigir [...]”. (RESENDE, 1995, p. 71).

Alves e Garcia (2000, p. 133), no texto “Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade”, abordam essa questão e discutem sobre a escola e os profissionais que nela atuam. De acordo com as autoras: “A escola parece viver hoje um momento de redefinição de papéis, inclusive o seu

próprio e o de todos e todas que nela interagem, incluindo nisso até os alunos e as alunas”.

A discussão que empreendem trata de todos que cotidianamente participam da ação educativa e vivenciam-na. É desse modo que percebem a redefinição dos papéis, exigindo uma nova apreensão de uma realidade escolar que se mostra tão complexa.

A escola, em seu contexto, apresenta-se com uma dinâmica cultural e social diversa, é um espaço onde convivemos e interagimos com a diversidade de ações e pensamentos. Uma realidade que se vem revelando diferente, e, para compreendê-la, é preciso “[...] uma abertura total de pessoas que, sendo totalidades, foram sendo fragmentadas por uma sociedade que divide para melhor controlar e dominar” (ALVES e GARCIA, 2000, p. 128). Ao tempo em que esse sentimento ainda permanece, cabe um importante papel para o supervisor escolar: criar um espaço de colaboração e de diálogos entre os diferentes e de reconhecimento do “outro”.

Concordamos com as autoras ao dizerem que, quando estamos inseridos no processo educacional, vivemos momentos de busca, de mudanças de atitudes e de pensamentos. Verificamos essa indicação expressa nas falas dos **supervisores A e E**. O que segue é um recorte do relato do **supervisor E**:

[...] com o passar do tempo, fazendo faculdade, já na docência, quando fiz pedagogia, já trabalhava como professora na sala de aula eu fui fazendo a interação teoria e prática e, fui descobrindo um gosto pelo estudo pela formação. Então eu descobri assim no trabalho mesmo na prática que eu tinha essa vontade de orientar meus colegas, professores.

O que nos chama a atenção no discurso dos dois supervisores entrevistados é o fato comum de que ambos iniciam sua profissão como professor. Já o segundo depoimento traz a questão da formação e a importância dada para a interação entre teoria e prática. Entendemos que uma não está dissociada da outra, que o sujeito em formação percebe sua prática a partir do momento em que se predispõe a refletir sobre suas ações. Muito tem a teoria para colaborar com essas reflexões.

Sobre a prática, os supervisores reconhecem a importância do conhecimento advindo da ação cotidiana na sala de aula para atuarem na supervisão. Encontramos isso, explícita ou implicitamente, nas falas dos **supervisores A, E, F e G**. No que tange a prática, esta deve ser sempre revisitada pela reflexão crítica. Implica a imersão do sujeito na sua experiência com o objetivo de entender as situações vividas

e construir ações que visem a soluções para os eventuais problemas. A fundamentação, a partir dessa reflexão, encontra-se no conhecimento e na leitura de mundo. Essa reflexão se completa aliada a uma formação teórica. (IBIAPINA, 2008).

As considerações do **supervisor B** não entraram na análise, pois apenas informou que ocupa o cargo por meio de concurso. Esse dado, apesar de ser importante, não foi discutido nesta pesquisa, em face de suas delimitações.

3. 2. 2 Identidade do supervisor escolar

Diante da segunda questão, extraímos a categoria **identidade** do supervisor, por ações que se mostram no cotidiano da escola, apresentadas no Quadro 2. Quanto às ações desenvolvidas pelo supervisor escolar, destacam-se a coordenação e orientação dos professores e alunos, os desafios que enfrenta para articular ações entre diretor, professor, alunos e comunidade escolar, assim como organizar espaços de discussão.

Quadro 2 – A identidade do supervisor

Quais são suas atribuições na escola como supervisor? Qual sua rotina de trabalho?

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categoria
1- É de assistência pedagógica ao professor, [...], organização dos planejamentos [...]. 2- [...] ações – planejadas com antecedência – as metas de ações e procuramos seguir [...] saber as dificuldades que o professor apresenta, como esta a sala, o diagnostico da sala, ele repassa para o supervisor e procuramos meios de estar amenizando as dificuldades do professor e do aluno. 3- Se não tem como estar apresentando soluções de imediato então vou buscar através de teóricos e livros da universidade da parceira com a universidade com a secretaria de educação. 4- [...] entro em sala, verifico se a proposta esta sendo trabalhada, as dificuldades que os alunos apresentam. 5- [...] orientar na hora atividade [...]. 6- Eu acho que a proposta é o parâmetro para ele seguir.	-Atendimento pedagógico/Organização dos planejamentos dos professores. -Observar e colaborar com a aprendizagem dos alunos e seu comportamento. Atividades previstas em um plano de ação. Busca de soluções a partir da parceria com teóricos e profissionais da área.	IDENTIDADE Orientador
7- [...] a realidade é outra [...] são os imprevistos que eu falo, a gente tem que ta acalmando os pais, [...] os alunos as questões da indisciplina, questões um pouco burocráticas da escola. 8- Eu sinto que me falta organização em saber o que é prioridade no momento [...]. 9- fazendo um pouco do trabalho administrativo. 10- [...] reunião com a secretaria, que a gente está sempre sendo convocado, às vezes não tem um planejamento.	-Realidade cheia de imprevistos: -burocracia, indisciplina, pais - Saber o que é prioridade -Elaborar e cumprir plano de ação -Dar conta do serviço administrativo	Elaborar e desenvolver um Plano de ação
11-Partimos da proposta pedagógica da escola tudo que realizamos. Então nosso trabalho, ele é voltado para dois campos: a formação contínua dos professores e para o elo que existe entre professor, aluno e conteúdo. 12-[...] entregamos questionário para os professores e, eles responderam como que gostariam que continuasse esse ano a formação contínua. 13- Compro revistas, leio e selecionava algumas coisas, isso aqui é para você, isso para você [...]. 14-[...] quando a gente sente que existe necessidade de alguma formação dentro da escola [...] a gente procura trazer pessoas de fora para fazer cursos.	-Ações que partem da proposta pedagógica da escola. - Valorização da formação continuada a partir das necessidades apontadas pelos professores. Definição de formação continuada com atendimento individual e propostas de leituras trazidas pelo supervisor.	Formador
15-A gente aproveita as reuniões pedagógicas para avaliar o contínuo [...] 16- [...] por falta de tempo [...] como marcar reunião de pais e mestres se 3 ou 4 professores não poderiam estar aqui.	Desafios de organizar reuniões pedagógicas e com os pais.	Reuniões pedagógicas
17- E tem que ser uma equipe e, uma equipe diretiva, composta de coordenador, diretor e professor com um objetivo só para poder coordenar a equipe. 18- O que eu acho mais difícil no papel de coordenador é fazer interagir direção e professores. 19-[...] trabalho com os pais, também, um elo entre o pai, o professor, o aluno, a direção.	Articulador entre professores, alunos, conteúdos e administração. Avaliação das atividades desenvolvidas Organizar o trabalho por meio de uma equipe. Trabalho junto ao diretor.	Articulador

Organizado por LUZ, 2009.

A partir da análise da segunda questão apresentada aos supervisores, traçamos o perfil identitário desse profissional diante das ações empreendidas no contexto em que atuam, a escola pública municipal. Percebemos, pelos relatos de todos, considerando as devidas peculiaridades em suas ações, a visão de orientador e coordenador das atividades pedagógicas docentes. Todos se mostram preocupados com a aprendizagem dos alunos. Apenas três supervisores relataram a necessidade de que atividades planejadas articulem-se com a proposta pedagógica, seja da escola ou a da Rede.

Por isso, buscamos, em Batista (2005, p. 111), a definição da prática de coordenar:

[...] pode se configurar como uma prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduza considerações pelos sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências.

Essa é, contudo, apenas uma de suas funções, pois as dimensões de sua ação não se limitam a “orientar o planejamento do professor”. Percebemos, pelos relatos, que alguns supervisores começam a construir relações estabelecidas pela confiança, diálogo e troca de experiências, quando propõem, também, observar a prática do professor. Três supervisores dizem que o fazem por meio de acordos prévios para assistir a suas aulas; eles estipulam objetivos e buscam, nessa ação, o favorecimento da reflexão para novas descobertas e possíveis mudanças de atitudes.

Como exemplo dessa ação, trazemos o relato do **supervisor D**:

Também, entramos na sala de aula, mas, essa entrada na sala de aula não é com objetivo de estar observando o professor para apontar só os pontos negativos, nós trabalharmos junto porque não tem como orientar o professor se eu não vejo a ação dele, então eu presencio a ação do professor depois discutimos o que está positivo, a necessidade de melhorar e, entramos em um acordo o que vamos fazer para melhorar a atuação do professor. Se não tem como estar apresentando soluções de imediato então vou buscar através de teóricos e livros da universidade da parceira com a universidade com a secretaria de educação.

Essa ação só tem significado se se caracterizar por uma estreita relação entre os participantes da ação educativa na atuação colaborativa do planejamento e execução de uma ação articulada com a observação e a reflexão no contexto da

prática. Trata-se da apreensão e compreensão da diversidade, ao mesmo tempo singular e universal, revelada no movimento do ser humano com sua contraditória realidade individual e histórica como forma de engajamento para busca de emancipação e autoformação.

Esse processo consiste em articular a relação entre teoria e prática no contexto pedagógico e no processo de construção de conhecimentos. Processo voluntário, consciente, que parte do interesse pessoal para o coletivo, dando maior significado à realidade vivida vinculando a noção de transformação dessa realidade pela sua própria. A prática reflexiva auxilia os saberes e os fazeres, redimensionando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional às instituições escolares.

Na dimensão da função que desempenha o supervisor escolar, encontramos a diversidade de identidades inseridas no espaço complexo e dinâmico que é a escola. Diante de novas propostas, o supervisor pretende estabelecer uma postura crítica e reflexiva, por meio de uma consciência de transformação pela práxis contextualizada na realidade. Cumpre, portanto, importante papel de articulador e mediador entre os professores, pais, alunos e diretores, considerando as diferenças individuais.

Quando a escola se abre para novas perspectivas e todos que nela atuam caminham no sentido de permitir realmente a entrada da diversidade, de experiências e vivências diferentes, cada um pode desempenhar uma função reconhecida pela comunidade escolar. (ALVES; GARCIA, 2000).

Não basta querer; é preciso oferecer espaços com condições de contribuição com igualdade, mas também é preciso ter vontade para contribuição. Vontade expressa pela participação em uma equipe, como propõe o **supervisor G**:

O que eu acho mais difícil no papel de coordenador é fazer interagir direção e professores, ficar nesse meio, coordenador fica no meio e muitas vezes o professor acha que ele está defendendo a direção e, a direção acha que ele está defendendo o professor. E tem que ser uma equipe e, uma equipe diretiva, composta de coordenador, diretor e professor com um objetivo só para poder coordenar a equipe, porque o coordenador sozinho é pouco a equipe deve coordenar, falar a mesma língua aí a escola anda bem.

Os relatos dos supervisores mostram que o grande desafio a enfrentar é articular esse grupo. As reuniões pedagógicas são espaços organizados para que a parceria e a relação construída pelo diálogo criem possibilidades de mobilização do coletivo em torno de sua realização. Essas reflexões possibilitaram, para alguns, a

revisão dessa prática, começando a destinar um tempo para que essas reuniões pudessem ocorrer. Como relata o **supervisor E**: “A gente aproveita as reuniões pedagógicas para avaliar o contínuo [...]”.

O desafio de organizar encontros e reuniões pedagógicas, ainda não foi, no entanto, superado. Há que se considerar a dinâmica em que se organiza e estrutura o quadro de professores, trabalhando em várias escolas. Assim relata o **supervisor G**:

Pais de alunos, eu acho até que a escola falha um pouco, quando eu falo escola eu me envolvo, eu tenho as mesmas responsabilidades por falta de tempo, às vezes não temos tempo para juntar com diretor, coordenador, vice diretor, professor que esse ano os professores ficaram assim duas aulas aqui, duas lá, então como marcar reunião de pais e mestres se 3 ou 4 professores não poderiam estar aqui. Por esse motivo nós tivemos poucas reuniões com os pais.

Dentre os relatos analisados, apenas esses supervisores manifestaram-se sobre o momento das reuniões. Mesmo assim, não poderíamos deixar de trazer algumas considerações no trabalho, pois esses espaços permitem interações pessoais e cognitivas, definindo-se como um momento significativo de troca de experiências: “[...] que as discussões surjam como fruto das questões do dia a dia, mas que nelas se supere o cotidiano.”. (TORRES, 2005, 50).

Durante o ano de 2008, presenciei duas dessas reuniões, a convite da escola. A intenção era levantar eventuais problemas vivenciados na sala de aula e discuti-los entre os pares. A proposta estendeu-se e acabaram por elaborar, conjuntamente, diversas atividades na tentativa de solucionar os problemas de ensino e de aprendizagem. Todos são cientes de que essa proposta não ficará só no papel; caberá, a cada um a seu modo, desenvolvê-la na sala de aula.

As reuniões devem ser vistas como espaços de reflexão, por meio da visão dialógica de temas que emergem do cotidiano escolar, portanto ligados ao pedagógico e ao administrativo. Faz-se necessário resgatar o objetivo e as metas pretendidas para que cada reunião se realize e contemple a ação de maneira ampla (TORRES, 2005).

Nesse sentido, outro dado que aparece nos relatos dos supervisores e constitui-se como característica ou identifica-os como organizadores e coordenadores de propostas pedagógicas diz respeito ao plano de ações. Dois deles conseguem estabelecer, prever e implementar algumas atividades mediante um planejamento semestral em que todos tomam conhecimento prévio das atividades. Um deles relata

a necessidade de se elaborar um plano de ação, contudo isso ainda não aconteceu.

As atividades a serem desenvolvidas na escola constam no plano de ação, que contempla as necessidades coletivas de formação continuada, que são vislumbradas pelo projeto político pedagógico. Esse plano é elaborado a partir das discussões empreendidas nas reuniões pedagógicas, considerando as necessidades e dificuldades dos professores e alunos em sua prática cotidiana. O planejamento define a ação que a escola vai desenvolver: datas de reuniões, conselhos, estudos, avaliações, autoavaliações, calendário escolar próprio da escola.

Observamos o quanto um planejamento é importante. Não que ele seja indicativo de que tudo dará certo; pelo contrário, a escola convive com várias situações imprevistas, como reuniões marcadas pela própria Secretaria de Educação sem aviso prévio e outros acontecimentos cotidianos que a tiram da rotina planejada. A escola encontra, no entanto, espaço de relativa autonomia para o desenvolvimento das ações que planeja conforme sua necessidade e realidade.

Mesmo com o devido planejamento, o cotidiano do supervisor escolar acaba sendo marcado por eventos que o levam a uma ação desordenada. Ele precisa, por vezes, “apagar incêndios”, ou seja, resolver situações que extrapolam o perfil de sua função. Quando questionam seu real papel dentro da instituição escolar veem-se enredados em circunstâncias que os obrigam a responder à situação do momento, que coopera para que essa situação permaneça. Alguns buscam mudanças de atitudes e começam a organizar suas ações dentro de um cotidiano marcado por movimentos e fluxos constantes que lhes dificultam o exercício de sua real função.

Conforme um exemplo da fala do **supervisor E**: “[...] reunião com a secretaria, que a gente está sempre sendo convocado, às vezes não tem um planejamento, tiram a gente dessa rotina, porque às vezes tem um curso e eles avisam já na semana e, a gente tem que ir”.

Nesse contexto, Placco (2004) traz a contribuição de Matus (1991), que propõe quatro conceitos para definir os momentos importantes das atividades escolares:

1) Importância: são as atividades previstas no projeto para atendimento das necessidades pedagógicas, que visam à superação de obstáculos, à solução de problemas, ao avanço no processo de ensino e de aprendizagem, assim como à formação em serviço;

2) Rotina: diz respeito ao funcionamento do cotidiano escolar: O alerta para esse conceito é para não cair na mesmice e perder dos objetivos mais amplos. Tanto a **Importância** e a **Rotina** são planejadas previamente;

3) Urgência: visa atender aos problemas eventuais e que não foram previstos, mas que acontecem, exigindo, portanto, uma permanente atenção;

4) Pausas: visam atender as necessidades individuais e caracterizam-se como descanso, férias e mesmo ações descomprometidas com resultados, em que todos precisamos, às vezes, nos envolver.

Percebemos que os questionamentos sobre a rotina do supervisor desencadeavam processos de reflexão e necessidade de mudanças no fazer escolar. Esse profissional precisam enfrentar mais um desafio: organizar, em torno de um planejamento, as importâncias e as rotinas, podendo interromper no momento em que aparecem as urgências e retomar novamente o processo decisório de suas ações. (PLACCO, 2004).

Quanto à formação continuada, três supervisores destacaram, como mais uma de suas atribuições, planejar e organizar maneiras que possibilitem aos docentes discutir sobre suas práticas, trocar experiências, fazer leituras e estudos que contemplem suas necessidades emergentes. Pode-se dar no coletivo ou individualmente, conforme Geglio (2004, p. 118):

[...] são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas as questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental [...] ele possui uma visão de todo o processo.

Cabe ao supervisor escolar planejar e desenvolver ações em que todos são motivados a participar nas propostas de temas e de soluções para atingir objetivos comuns. O apoio recebido e as relações interpessoais caracterizam a necessidade de uma liderança para a organização e mobilização dos atores, encaminhando suas ações fundamentadas dentro da proposta da escola, ou seja, o seu projeto político pedagógico. O que deve ser observado é que a qualidade do ensino não está implícita apenas na elaboração e implementação do projeto, mas no conjunto de participação que a ele se associa. (MAIA, 2000).

3. 2. 3 Formação continuada

Com a terceira questão, sobressaiu-se a importância dada à **formação continuada**, vinculada à contextualização do cotidiano em que cada um dos supervisores está inserido. A formação continuada visa à reflexão sobre a ação, sobre a relevante relação entre a teoria e a prática pedagógica, a fim de se propor mudanças de atitudes¹³.

Quadro 3 – Formação Continuada

A partir do momento que passou a fazer parte do grupo de estudo – GEFI, mudou alguma coisa na sua atuação, passou a refletir melhor nas suas ações, práticas?

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
1- Estudar sempre é bom e estar em contato com os pares [...] a troca de experiência e até desabafo mesmo. 2- Com certeza mudou, porque são coisas que a gente aprende ali no grupo e, que você tenta trazer pra dentro da escola [...]. 3- Durante as falas eu posso analisar e refletir o que posso e o que não posso estar melhorando [...] 4-[...] provoca a reflexão, provoca a avaliação provoca na gente uma auto-reflexão 5-Depois de um dos encontros [...] comecei a sentir necessidade de fazer mais reuniões pedagógicas, organizar melhor, ter objetivos traçados.	- Formação continuada favorece a troca de experiência -Favorece a reflexão revertendo em ações na prática Favorece a mudança de atitude no espaço escolar.	FORMAÇÃO CONTINUADA Ação/Reflexão Mudança de atitude
6- [...] até o momento eu nunca tinha tido experiência, então com aquele embasamento aí a gente já começa a observar, qual a metodologia que nós temos. 7-As reflexões que são feitas ali, além da riqueza do grupo, a diversidade de pensamento e, a diversidade de realidade ainda vem a contribuição [...] da teoria que junta com a nossa prática. 8- [...] a gente tem que ter fundamentos [...] a equipe ajudou muito, deu muita base, porque eu não tinha nenhuma. Dá subsídios para pensar em muitas coisas. 9-Sim acredito que a cada momento que participo de um encontro onde tem pessoas que falam que usam a teoria envolvendo a prática meu o crescimento com certeza é para o melhor [...].	Favorece observar o que fundamenta nossas ações. Favorece a relação entre a teoria, a prática Favorece a avaliação	Teoria e prática
10- Temos que estar sempre aprendendo, lendo alguma coisa, participando [...]. 11- Com certeza ele veio fazer a refletir no meu papel, qual era realmente a minha atribuição dentro da escola. 12- [...] o supervisor já é taxado, os professores vêm como alguém fora do alcance, acima, e a gente tem que diminuir essa visão um pouco.	-Busca contínua para aprender. -Favorece o repensar sobre o papel do supervisor	Formação continuada

Organizado por LUZ (2009).

¹³ Partes deste texto foram extraídas de artigos elaborados em parceria entre orientanda e orientadora e apresentados em comunicação de eventos.

O saber-fazer já adquirido no vivido consiste em saberes epistemológicos relativos ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional no exercício da profissão. Nisso recai a ênfase de dar “voz ao professor” (GOODSON, 2000) e, no caso específico, dar voz ao supervisor, ao relatar sua trajetória profissional.

Entendemos a formação continuada como um movimento interdisciplinar para transpor um conhecimento ao outro, ao rever os velhos conhecimentos para reedificá-los e alcançar um novo saber. A formação continuada, encaminhada dessa maneira, parte da análise da ação pedagógico/administrativa, sob novos enfoques e paradigmas. Nesse sentido, trata de compreendê-la em sua historicidade.

Vivemos momentos de busca, de mudanças de atitudes e de pensamentos quando estamos inseridos no processo de formação continuada. Todos os supervisores foram unânimes ao se pronunciarem relataram sobre a importância da formação continuada. Trazemos essa indicação expressa na fala de um deles, o **supervisor A**: “Estudar sempre é bom e estar em contato com os pares, com os iguais, a troca de experiência e até desabafo mesmo, isso é super importante”.

A atenção nos depoimentos que dizem respeito à formação continuada centra-se na interação entre teoria e prática. Observamos que, em seus relatos, os supervisores escolares reconhecem a importância da experiência docente como fator necessário para atuarem na supervisão. Assim, tem sentido a formação continuada que visa a imersão do sujeito na sua experiência, com o objetivo de entender as situações vividas e construir ações que visem a soluções para os eventuais problemas. A fundamentação, a partir dessa reflexão, encontra-se no conhecimento e na leitura de mundo. Essa reflexão completa-se aliada a uma formação teórica.

Considerando esse sentido de formação continuada, Ferreira e Aguiar (2003), evidenciam o profissional da educação consciente e em permanente formação, a qual se dá a partir do que pensa, do que o caracteriza como ser, do que sente e do que vive. No relato do **supervisor F**, aparece essa preocupação:

[...] então eu acho que lá no curso a gente também aprende, é muito enfatizado o lado humano, porque o supervisor já é taxado, os professores vêm como alguém fora do alcance, acima, e a gente tem que diminuir essa visão um pouco, tirar isso da mentalidade dos professores, que não é isso é um professor como qualquer outro, ele é professor a formação é de professor, só que ele tá num cargo de supervisor, mas ele não deixa nunca de ser professor.

A situação expressa no discurso do supervisor ainda acontece, pois hierarquicamente, na estrutura administrativa da escola, cabe a ele avaliar o trabalho docente e, historicamente, essa ação tinha um caráter autoritário e de fiscalização. A dinâmica da escola exige, contudo, uma nova postura diante da necessidade de um trabalho que considere a parceria. Assim, o que vai influenciar essa relação é a ação supervisora que considere a maneira de pensar e de agir do professor como ponto de partida.

Diante dessa perspectiva, entendemos a necessidade de delinear, nesse momento, uma formação continuada que considere tanto a atividade pedagógica institucionalizada (programas, disciplinas) quanto a valorização das experiências e saberes específicos dos professores, numa interface entre o individual e o coletivo, nos aspectos social, político e pedagógico. Uma formação fundamentada *na e pela* experiência, como condição para construir, identificar e selecionar princípios e prioridades que irão nortear sua vida profissional. Tardif (2002, p. 16), afirma que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser visto aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

O conhecimento do “saber-fazer” do professor apresenta características heterogêneas e plurais. Elas são adquiridas, constituídas e fundamentadas nas diversas relações e contatos com o outro, na sua formação inicial e contínua, ao longo de sua atividade profissional.

Partindo desse princípio, o **supervisor D** relata que:

[...] a cada momento que participo de um encontro onde tem pessoas que falam que usam a teoria envolvendo a prática meu o crescimento com certeza é para o melhor e, esses encontros foram momentos bons. Durante as falas eu posso analisar e refletir o que posso e o que não posso estar melhorando quanto à atuação aqui na função de supervisora ou de especialista que até hoje não sabemos nem definir o nome correto. Então são momentos de análise, de reflexão e de uma busca para atuações melhores com os pares que estou envolvida aqui na escola.

A vontade comum de educadores requer preparo, conhecimento sobre teorias e práticas que facultam gestão de pessoas e competências para conduzir as tarefas curriculares e de formação em serviço. Nessa articulação, Nóvoa (1997) propõe uma formação “crítico-reflexiva”, capaz de fornecer aos educadores os meios para um pensamento autônomo e facilitador de uma formação autoparticipativa. Para o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

O recurso da reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do professor, nesse caso, do supervisor escolar. Cria condições para reconstrução das práticas potencializando mudanças e a compreensão do papel que desempenha.

A preocupação diante da formação continuada, pertinente ao ofício do educador, vem, nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. No âmago dos debates existem questionamentos e reflexões sobre o compromisso do educador acerca dos desafios atuais que enfrenta na organização, elaboração e desenvolvimento da ação pedagógica na escola.

Nesse contexto, é fundamental analisar como os sujeitos vão se construindo profissionais da educação ao longo de sua vida e como compreendem o seu real papel de educadores no processo contínuo de redefinição da prática pedagógica. Ao reverem a dinâmica do conhecimento em sentido amplo e conseqüentemente as novas determinações de sua função, tornam-se profissionais cada vez mais ativos, participativos, autônomos e produtivos.

A temática “formação continuada de profissionais da área educacional”, tendo como eixo articulador a gestão democrática, ocupa um espaço cada vez maior na política do Governo Federal. A própria Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, estabelece que o ensino será ministrado nos seguintes princípios: “[...] V - valorização dos profissionais do ensino [...] planos de cargos e carreira [...] piso salarial [...]; V I- gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”. Também, em seu Artigo 214 mais precisamente no inciso IV o qual trata da “[...] formação para o trabalho”.

Já a LDB 9394/96, Título VI – Dos Profissionais da Educação, Artigo 61,

pronuncia-se sobre a formação de profissionais da educação, como destaca em seus incisos: “I - associação entre teorias e práticas , inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Na mesma Lei, no Título IX – Disposições Transitórias, Artigo 87, consta que: “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também [...] os recursos de educação a distância;”.

Assim, participar de um grupo de estudos que possibilita a formação continuada evidencia a reflexão sobre práticas, conforme declara **o supervisor B:**

Foi de fundamental importância, porque assim, até o momento eu nunca tinha tido experiência, então com aquele embasamento aí a gente já começa a observar, qual a metodologia que nós temos. Temos que estar sempre aprendendo, lendo alguma coisa, participando, voltando a estudar é essencial. Eu acho, acredito assim, que esta sendo muito bom para eu aprender que eu estou começando agora é uma base para mim.

As formações continuadas, independentes das definições ou modalidades que a caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e individual do saber. O sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência, e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Movimento que permite a condição de coautor no processo de formação pessoal e profissional e, com isso, superar as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivar-se às propostas de formação.

Assim, a realidade não é concebida como estática, em que os aprendizes são vistos como distanciados e isentos das influências do contexto. Ela é concebida como um mundo de contradições onde a vida cotidiana não está finalizada, mas em constante renovação.

Por isso, a esperança de dominar algumas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais em decorrência delas leva-nos a pensar em um profissional da educação que dimensione a sua função, tendo como referência a mediação e a organização de uma vida educativa mais democrática, cujo princípios ativos são a autonomia, a coletividade e a reflexão sobre suas necessidades. Como destaca **o supervisor H:**

O que a gente aprende na universidade, não é o bastante para gente desenvolver seu papel dentro da escola. Então a prática com a teoria que o curso vem dando, só veio acrescentar, enriquecer meu trabalho, acredito que to tentando, não sei se estou no caminho certo, mas estou na busca desse caminho de tá fazendo a coisa certa.

Tendo em vista a realidade, discutimos a construção da identidade do supervisor em relação ao processo da formação continuada, compreendendo como este se reflete na prática cotidiana da escola. Acreditamos na perspectiva formativa; quer seja inicial ou continuada, mais que uma necessidade, representa uma oportunidade de recriação da prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso, ou uma possibilidade de “sacudir o mundo”, sacudir a escola e seus gestores.

De acordo com Marques (2000, p. 59), a educação é obra centrada na coletividade e na totalidade do processo educacional, de modo que

[...] a profissão de educador é um compromisso coletivo solidário, pelo qual se inserem os educadores na esfera política da sociedade ampla diversificada. Inserem-se como coletivo construído em processo permanente de debate das questões práticas e teóricas da educação, de que participam, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados em educação. Para além dos acertos negociados, o compromisso profissional importa seja consensualmente produzido à base do amplo esclarecimento e da formação da vontade comum, da implantação de um projeto político de educação.

Elaborar e efetivar um projeto significa a busca constante do autoconhecimento. Um planejamento que requer conhecimento da realidade na qual se insere para encontrar, no coletivo, respostas e soluções a diversas questões pertinentes ao cotidiano escolar por meio da reflexão, verdadeiramente comprometida com a transformação educacional e social, como instrumento para implementação de ações.

A esse respeito, Torres (2005, p. 49) esclarece que a ênfase deve recair nas situações de reflexão, de elaboração de projetos, discussões conjuntas sobre a dinâmica do cotidiano escolar. E acrescenta:

[...] os dados parecem apontar para essa forma interativa-reflexiva, na medida em que sugerem que o encontro dos docentes com o coordenador esteja sendo mobilizado por questões que emergem dos problemas, necessidades e dificuldades da prática. No entanto, a forma interativa-

reflexiva pressupõe a construção de saberes [...]. Portanto, envolveria uma dinâmica que, por exemplo, pontuasse os problemas encontrados na ação, refletisse coletivamente sobre essas questões, e que saberes fossem produzidos, realimentando a prática.

Assim, a educação e, por consequência, a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva de potencialidades individuais. O processo implica o centramento do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa.

3. 2. 4 Autonomia e Autoridade

A partir da análise da quarta questão emergiu a categoria **autonomia e autoridade**. Percebemos que são dois pressupostos que convergem para um mesmo fim, que é a gestão participativa, evidenciando os desafios a serem superados na ação supervisora.

Quadro 4 – Autonomia e Autoridade: articulação com a gestão participativa e a construção de uma nova identidade.

Você sente bem nesse trabalho, o que te angustia e que te satisfaz, você tem liberdade, autonomia?

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
1- O que me angustia, é às vezes autoritarismo de alguns profissionais que [...] tanto alguns professores, eu não sei lidar com pessoas que chegam querendo só provocar tumulto, sabe, questionar por questionar e, pouco colaboram. 2- Agora as frustrações que eu vejo é quando um professor me procura e eu não consigo ir junto com ele no pensamento, as divergências aparecem, aceitação, as resistências, um professor que é muito resistente que acha que tem um determinado tempo de sala de aula já é o dono do saber [...] Os tempos mudaram mas, o professor ainda não. 3- A dificuldade é mais para achar tempo [...]. 4- O que me angustia, é essa parte, eu gostaria de chegar aqui e fazer a minha parte de supervisão [...] você acaba direcionando seu trabalho para outros assuntos. 5- [...] eu conversei e falei que você tem que sentir justamente um respaldo, eu não sou isso que você está pensando, não estou fiscalizando 6- Dificuldades temos em adquirir bens para nossa própria instituição [...]. 7- Outra angustia minha é não ter biblioteca na escola, eu acho o cumulo ter sala de informática [...] 8- [...] causam angustia sim, uma delas é questão de apoio da secretaria de educação, coisas que nós solicitamos, a gente sabe que a burocracia existe em todo lugar [...] é pelo próprio sistema eu acho que é muito demorado [...].	Superar conflitos. Trabalhar com as resistências Definir o papel do supervisor Burocracia Desafios para a supervisão escolar	AUTONOMIA e AUTORIDADE Superar conflitos e resistências Burocracia
9- Quando eu sinto a satisfação do professor em relação ao bom trabalho em sala sabe, vê o progresso dos alunos [...] eu sei que eu to contribuindo um décimo aí.	Provocar motivação do outro	
10- [...] sempre eu senti liberdade se alguma coisa estiver me inquietando eu tenho a liberdade de vir conversar com a diretora com outras professoras pra vê assim, pra me dar respaldo. 11- Tenho liberdade e autonomia, aqui nós somos muito parceiros, tanto a direção como a supervisão eles andam juntos. 12- Tenho liberdade e autonomia [...] pessoas bem democráticas que dão essa liberdade de ações [...].	Conquista da autonomia Participação	Participação
13- [...] interação prof. e diretor. As pessoas que ocupam a direção da escola [em geral], muitas vezes se sentem assim poderosos em seus cargos, e às vezes por insegurança de perder espaço pra um zelador tenta às vezes prejudicar.	Articulação com gestor	Gestão democrática

Organizado por LUZ (2009).

Tratando-se dos desafios impostos ao supervisor escolar, destacamos a necessidade de trabalhar com a diversidade de pensamento na escola. São muitas as angústias vividas pelos supervisores. Trazemos uma demonstração desse fato no relato do **supervisor A**: “O que me angustia, é às vezes autoritarismo de alguns profissionais que estão do lado da gente, tanto alguns professores, eu não sei lidar com pessoas que chegam querendo só provocar tumulto, sabe, questionar por questionar e, pouco colaboram [...]”.

A formação do grupo é condicionada à função do supervisor e “Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los”. (SOUZA, 2005, p. 33). A construção do espaço democrático deve contemplar o respeito ao pensamento e às opiniões divergentes, ao diálogo e à criação de soluções, num processo em que cada um considere as diferenças do “outro”, visando à igualdade de participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo.

Nessa relação e interação, aparecem os comportamentos de oposição, que devem ser apreciados nas discussões coletivas, para não sofrer julgamentos precipitados apenas como provocação. Giroux (1983, p. 140) alerta para que “[...] nem todo comportamento de oposição tem uma ‘significação radical’ [...] enraizado em uma reação à autoridade e à dominação”. Propõe, então, que, para entender a resistência é preciso vê-la pelo contexto e experiências dos grupos em que ela, é articulada.

Os vínculos são capazes de superar as inseguranças e propiciam que as pessoas expressem seus reais entendimentos ou sentimentos. Cabe ao supervisor encaminhar tarefas que despertem o interesse de levantar questões e promover o debate reflexivo da prática pedagógica, estabelecendo uma relação com a proposta de ensino e aprendizagem organizada pelo coletivo escolar, tendo em vista a qualidade da educação.

Podemos observar, contudo, pela contextualização histórica da profissão do supervisor escolar, que sua ação é marcada por um processo político, econômico e cultural de dependência e de controle do povo. Como diz Silva Junior (1997, p. 93):

Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Essa visão, embora marcante e relutante, tende a ofuscar-se em decorrência do empreendimento, por meio das reformas educacionais da década de 1990 e das discussões sobre o significado e propósito da ação supervisora, tendo em vista um novo olhar para a profissão. Relata o **supervisor H**, sobre um diálogo que teve com um professor: “[...] eu conversei e falei que você tem que sentir justamente um respaldo, eu não sou isso que você está pensando, não estou fiscalizando [...]”.

Ainda nesse aspecto, cabe trazer para essa discussão o relato do supervisor quanto a suas frustrações em relação às divergências de pensamento:

Agora as frustrações que eu vejo é quando um professor me procura e eu não consigo ir junto com ele no pensamento, as divergências aparecem, aceitação, as resistências, um professor que é muito resistente que acha que tem um determinado tempo de sala de aula já é o dono do saber e resiste as mudanças que estão aí, que a teoria não é a mesma da prática que ele possuía doze anos atrás. Os tempos mudaram, mas, o professor ainda não, então são estas dificuldades. (SUPERVISOR D).

Para desmitificar a arbitrariedade imposta à ação supervisora, acreditamos que só será possível pela via do trabalho coletivo. Importa refletir sobre o que questiona Silva (1991, p. 12): “E a nível escolar, como se efetivam as decisões? Não está o supervisor decidindo sobre os objetivos, estratégias, métodos e técnicas [...] pelos seus professores, reduzindo-os, também, a uma mera ação executória?”.

O questionamento mostra-nos uma das mudanças que deverá manifestar-se para definir o lugar de sua profissão. Deixar falar e ouvir sem fazer julgamentos prévios, pois o processo de mudança é constante e, para que ocorra, deve-se permitir que o professor olhe para a própria prática: “É nesse descompasso que grandes descobertas podem ocorrer. Ao professor, é permitido admirar-se, indagar, não saber responder, ter de procurar. É papel do coordenador organizar momentos para que isso aconteça”. (CLEMENTI, 2001, p. 58).

Além das contradições e conflitos com que convive cotidianamente, acrescentam-se as solicitações de tarefas sobre a organização escolar que é chamado para atender (falta de professores ou funcionários, pais, comunidades), questões disciplinares de alunos, bem como ordens burocráticas, como citam, em seus relatos, os dois supervisores (preenchimento de fichas de dados de alunos, relatórios, fichas de solicitações de materiais, entre outros).

Dificuldades temos em adquirir bens para nossa própria instituição, por exemplo na nossa biblioteca, que é importantíssimo para escola e que

ainda não temos, são lutas que a gente percebe que são barradas, que a gente vem, tenta, fala com um, fala com outro. Não, vai fazer, vai acontecer e, o tempo vai passando, vai passando. São frustrações no sentido de ampliar a escola, o número de alunos na sala de aula são bastante grande, tem sala com 44 crianças, são situações que enfrentamos mas, que não paramos a luta não, um dia é acompanhado de um outro melhor, que hoje não foi bom, amanhã pressupomos que será melhor e a luta não para não, frustrações acontecem. (SUPERVISOR D)

Tem algumas coisinhas que causam angústia sim, uma delas é questão de apoio da secretaria de educação, coisas que nós solicitamos, a gente sabe que a burocracia existe em todo lugar, coisas que são solicitadas até pelos professores, as vezes você como supervisora tem que ir lá dá uma resposta assim: – Dá para esperar um pouco, ainda não saiu o que você pediu, nós não conseguimos, mas nós já passamos um queira. Essas coisas burocráticas é que trava. (SUPERVISOR F).

É preciso saber trabalhar com as questões burocráticas que impedem o desenvolvimento de algumas ações na escola. O supervisor, inserido no cotidiano do trabalho escolar, fortifica-se para adequar-se aos condicionantes do contexto, buscar novas possibilidades de ação individual e grupal para mostrar sua competência político-pedagógica. Busca ordenar a reflexão educativa em face da análise dos fatos do cotidiano escolar e social para pensar o projeto da escola.

Considerando que os princípios que emanam dos debates realizados nos últimos anos, desencadeia-se um movimento pela autonomia e democratização do ensino. Entre os princípios, atentaremos para a questão da gestão democrática da escola pública. Essa questão está estabelecida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

Já na LDB 9394/96, em seu artigo 14, conta que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...].

A atual política de gestão educacional remete-nos ao perfil da escola como uma organização e um espaço de convivência humana, onde emergem os conflitos e interesses diversos. Entendemos que ela não é apenas um espaço de reprodução dos valores sociais dominantes e que os confrontos possibilitam mudanças de atitude introduzindo uma vontade de programar novos projetos. Melo (2001, p. 246), exemplifica bem essa situação:

Tamanha pluralidade de perfil, pode se constituir em uma verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis pra implementação do seu projeto político-pedagógico. Mas isso só é possível se a organização e a gestão da escola girarem em torno desse projeto.

A partir de análises referentes à legislação educacional, Ferreira e Aguiar (2002, p. 109) verificam que:

[...] por ser uma lei geral da educação, a LDBEN apresenta concepções de educação e de ensino [...] que dão margem a leituras parciais e contraditórias, o que a tornou um campo propício para disputas de diversas ordens. Assim, de um lado a regulamentação atinente a sua operacionalização, que se expressa por meio de pareceres, portarias, resoluções emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) e, de outro, as iniciativas e propostas oriundas dos setores organizados do campo educacional, tornaram mais complexo e contraditório o processo de implantação da lei nos sistemas de ensino, em face dos interesses e das concepções político-sociais dos grupos envolvidos [...].

É inquestionável que, nessa organização, mudanças aliadas a uma consciência política da função social da educação podem contribuir para elevação da qualidade do ensino, uma das condições fundamentais para a consolidação da democracia educacional, política, econômica e social.

Nesse sentido, reconhecemos que um dos grandes desafios impostos à gestão democrática diz respeito à complexidade das relações sociais e à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos. Observa-se que, para fazer acontecer a gestão democrática, conforme a lei estabelece, será necessário colocar em vigor todos os mecanismos de participação democrática disponíveis, a começar pelo funcionamento do Conselho de Escola, pela elaboração do projeto político-pedagógico e sua avaliação pelo menos anualmente, pela definição do regimento escolar, pelo estímulo da reflexão crítica, entre outros.

Pretendemos discutir sobre a possibilidade da gestão colegiada fundada nos princípios da democracia e da participação e não na autoridade imposta a um cargo. Participar, portanto, “[...] consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo” (FERREIRA, 2003, p. 62). Tal fato possivelmente poderá ser esclarecido pela clareza na definição coletiva de um plano de trabalho, contudo devemos atentar para as características individuais quando pensamos em gestão democrática, como diz o **supervisor F**:

[...] onde se tem muitas pessoas diferentes cabeças para pensar, então problemas de relacionamento com professor, com funcionários em geral tem em qualquer unidade [...] então a gente tem que tentar resolver, aprender. Até no curso de formação é bem enfatizado essa parte, aprender a superar seus problemas e, esse professor que às vezes tá assim, mais fora do grupo, tentar chamá-lo, mesmo pra entender porque que ele é assim. Hoje eu vejo dessa maneira, tentar entender o porque, as vezes ele é do contra ou ele não quer se juntar, deve ter um motivo que as vezes a gente não entende.

Fica evidente, pelo fato trazido no relato, que a escola constitui-se como espaço onde os heterogêneos se encontram. De acordo com Maia (2000), a partir de recentes estudos referentes à organização da escola pública, no Brasil, emerge uma nova abordagem de gestão nas instituições escolares. “Nesse sentido, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria enquanto espaço organizacional, onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”. (MAIA, 2000, p. 88).

Como resultado dessa organização, temos a questão da autonomia, que deriva tanto das características pessoais quanto das condições de trabalho. A autonomia existe a partir do papel que desempenha, junto aos pares, na articulação das ações desenvolvidas. De acordo com os relatos dos supervisores escolares, evidencia-se uma busca pela autonomia e pela prática da participação, conforme declara o **supervisor C**: “Tenho liberdade e autonomia, aqui nós somos muito parceiros, tanto a direção como a supervisão eles andam juntos”.

Importa esclarecer que, para efeito de discussão sobre os relatos apresentados, mostramos o conceito de “autonomia” na visão de Barroso (2003, p. 16):

O conceito de autonomia esta etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia também é um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a uma coisas e não o ser em relação as outras. (BARROSO, 2003, p.16).

O autor afirma que a autonomia precisa ser construída no espaço confluyente entre diferentes pessoas, espaço onde se confrontam ou se equilibram as opiniões. A

autonomia é construída sobre condições que permitam a liberdade individual em favor da coletividade escolar.

A autonomia vincula-se ao trabalho em equipe e ao processo de liderança, compatível com a participação pela mobilização das pessoas. “Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização nesse sentido [...]”. (MAIA, 2000, p. 89). Cabe, portanto, à gestão escolar assumir o papel de buscar comprometimento de todos, assegurando a colaboração no cumprimento do trabalho escolar organizado pelo supervisor.

Nesse aspecto, Ferreira e Aguiar (2001, p. 253) dão alguns indicadores para que a gestão escolar se efetive como democrática:

1. a autonomia escolar, considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade, sistematizadas no projeto político-pedagógico coletivo [...],
2. a descentralização do poder, entendida como método de trabalho coletivo, que divide atribuições e responsabilidades, rompendo com a hierarquização,
3. a representatividade social dos Conselhos e Colegiados, abolindo o papel de simplesmente legitimar as ações do poder público. Queremos a verdadeira representatividade social, com o poder de intervenção na formulação das políticas, com espaços assegurados para apresentar e defender propostas,
4. controle social da gestão educacional [...] é necessário que as políticas e programas oficiais sejam acompanhados e avaliados pela sociedade [...],
5. a escolha de dirigentes escolares por processo de eleição [...] A importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que elas mobilizam, tematizam, questionam, trazendo a tona passagens do cotidiano da escola [...],
6. a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar [...] criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político-pedagógico da escola [...].

São fatores de êxito da gestão democrática conceber a escola como uma organização humana, compreender a capacidade de promover a cooperação na tomada de decisões, assim como oferecer condições para formação continuada de seus profissionais e promover a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, tendo em vista a realidade dinâmica da sociedade, são muitos os desafios impostos ao processo da gestão democrática/colegiada. Demanda ação criativa para sua implementação e para desempenhar a tarefa de articular o projeto pedagógico de modo que a equipe escolar, em conjunto, possa planejar, organizar, dirigir e avaliar uma situação voltada para a materialidade da educação.



FINAL DA TRAJETÓRIA: NOVOS CAMINHOS E DESAFIOS

*De toda essa poeira que sacudiu da nossa
caminhada, talvez tenha ficado a nossa
porção singular.
Nossos mistérios, as nossas caras tristes, os
nossos corações de estudantes que a vida
leva adiante, mesmo que nos encontremos
distantes, acreditem que valeu, e que acima
de tudo
A GENTE CRESCER.*

O percurso empreendido levou-nos a adentrar nos mistérios da teoria e dos mitos que envolvem o trabalho do supervisor escolar, conhecer os reflexos da política de gestão e formação no fazer e viver dessa profissão. Isso possibilitou o encontro com a porção singular dos supervisores, sujeitos da pesquisa, transmitida em suas falas e ideias. De toda poeira que sacudimos, talvez ainda nos encontremos distantes da real identidade supervisora, mas valeu a pena, pois, acima de tudo, a investigação trouxe novas descobertas diante de um processo de mudanças.

De acordo com o Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS, contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, competem ao especialista em educação as funções de supervisor, coordenador e orientador. Sabemos que a supervisão escolar carrega em si marcas de uma época em que o cargo era visto como técnico, como aquele que supervisiona. Por essa razão, alguns sistemas de ensino da educação brasileira adotam a denominação de coordenador pedagógico em vez de supervisor, como uma tentativa de atribuir a esse profissional um significado de trabalho coletivo e de gestão pedagógica. O que realmente importa é, contudo, o sentido dado ao nome, e quem pode dar esse sentido senão a própria pessoa que ocupa o cargo e desempenha a função?

A reforma educacional iniciada na década de 1990 traz à tona uma discussão indicando uma vertente mais reflexiva, menos burocrática e tecnocrata da difundida anteriormente para a ação supervisora. Por isso, a retomada histórica da ação de supervisionar a tarefa pedagógica na escola foi essencial para a compreensão de como se caracterizou, no tempo e espaço, essa atividade, especialmente quando adquire atribuições marcantes de controle sobre o trabalho docente.

Os resultados obtidos nas entrevistas demonstraram que todos apontam como atribuição do supervisor a coordenação e orientação do trabalho pedagógico do professor. Ao descreverem sua rotina, três supervisores destacam-se mencionando uma outra atribuição: a formação dos docentes em serviço. Desses, dois ainda distinguem suas ações dos demais, ao enfatizarem a prática efetiva de reuniões pedagógicas.

As reuniões, de acordo com os supervisores, favoreceram a reflexão sobre o processo de aprendizagem, identidade, planejamento curricular, política educacional, elaboração de projetos e troca de informações. Essa conquista deu-se pela decisão, organização e elaboração de um plano de ação. Os supervisores desenvolvem o trabalho coletivo, pensando e agindo com os pares sobre práticas cotidianas, cooperando para o processo de democratização da escola.

Nesse caso, retomamos as palavras de Barroso (2003, p. 63): “A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação [...]”. O supervisor que tem vontade de ensejar mudanças no seu trabalho e no espaço escolar deve compreender a necessidade de espera e adaptação entre as tarefas que o sistema exige. É preciso enfrentar desafios, desenvolver o diálogo entre os interlocutores e a criatividade para novos projetos, e isso leva tempo.

De acordo com Mate (2004, p. 18):

[...] é preciso decorrer de tempo para acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas e problemas gerados no cotidiano das escolas.

A pesquisa levou-nos a compreender que como um articulador do tempo, espaço e pessoas, o supervisor também precisa de tempo para refletir sobre suas ações, sair do lugar comum em que às vezes se vê envolvido, conforme mostra o relato abaixo:

As minhas funções ficaram um pouco misturadas eu quero, no ano que vem, fazer e cumprir o plano de ação e seguir meu plano, eu quero organização eu já estou conseguindo traçar essa meta para o ano que vem, o que vou fazer para o ano que vem ficar tudo certinho e com isso eu vou pegando gosto pela profissão [...]. (SUPERVISOR G).

Se, de um lado, destaca-se a necessidade de um planejamento de ações, por outro, ao confrontarmos os relatos dos supervisores, percebemos que ainda convivem com uma realidade permeada de imprevistos que, na maioria das vezes, direcionam suas ações. O supervisor cumpre atividades burocráticas, administrativas além das pedagógicas; vê-se às voltas com preenchimentos de fichas, relatórios, observações de planos de aulas e, às vezes, da prática na sala de aula. Também participa de reuniões e é enredado em projetos extracurriculares. O fato é que o supervisor escolar ainda está envolvido em fatores que o distanciam do desempenho de suas ações.

A atuação do supervisor tem uma relação estreita com a gestão escolar uma vez que o trabalho abrange o fazer pedagógico, o desenvolvimento curricular e docentes e discentes que o executam. De nada vale, todavia, o esforço de buscar uma efetiva participação se as práticas cotidianas expressas no espaço escolar não caminham para as relações democráticas, as quais se concretizam por ações sensíveis diante da realidade, conforme destaca Paro (2003, p. 25):

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante, que tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

A democratização da gestão efetiva-se na prática, no movimento da ação-reflexão, diante dos múltiplos interesses e diferenças existentes no grupo e que devem ser considerados. Os conflitos existem, e é preciso identificá-los para serem superados.

A forma como a escola organiza-se e as exigências feitas pelo próprio sistema dificultam a construção de uma nova identidade para o supervisor, capaz de transformar a que lhe foi imposta historicamente. Isso, porém, não o impede de tentar. Para tanto, os supervisores devem: “[...] procurar superar esses interesses particulares (sem deixar de levá-los em conta), com vistas a objetivos coletivos como melhor Educação e estabelecimento de relações democráticas na vida escolar”. (PARO, 2003, p. 21).

Constituir um grupo que se caracterize como um espaço aberto em que voluntariamente os sujeitos se encontram para estudar, levar experiências, trocar idéias, rever atitudes e conhecer competência para desempenho de suas atividades

funcionais é uma forma de exercer o papel político-formador do supervisor. Esse trabalho político-formativo exige pelo menos duas condições: a primeira é elaborar e acompanhar, junto ao coletivo escolar, as propostas para o projeto político pedagógico. A segunda é favorecer momentos de reflexão sobre a prática docente e o currículo em ação, tendo em vista a formação dos alunos.

Mudanças mostram-se difíceis, pois demandam trabalho em grupo e assumir responsabilidades. A questão torna-se mais difícil quando compreendemos a complexidade que envolve uma escola. Nessa instituição, encontram-se pessoas diferentes, de várias procedências sociais, culturas, com pontos de vista que ora divergem, ora convergem para um sentido, o que exige um olhar mais atento para a realidade escolar e para situações que lá são desencadeadas, muitas vezes contraditórias e ambíguas.

Assim, observamos que são vários os intervenientes que surgem no cotidiano de um supervisor, além da falta de clareza em relação ao papel que deve desempenhar, sendo comum a “[...] insatisfação ao compararem o que gostariam com o que conseguem fazer [...]”. (CLEMENTI, 2001, p. 61). Consequentemente, a ação supervisora fragiliza-se ao tentar elaborar propostas, que acabam esbarrando em questões burocráticas de cumprimento de tempo em face do currículo em ação.

Considerando todas as adversidades e desafios, verificamos que a identidade do supervisor encontra-se em um processo de construção e redefinição, o que também exige dele o desenvolvimento abrangendo diferentes perspectivas:

[...] pessoal: perspectiva crítico-reflexiva que viabilize um pensar e um agir autônomos, integrados ao processo de reorganização do sistema escolar; construção de uma identidade pessoal que também seja uma identidade profissional;

[...] profissional: em que a formação é vista como uma dimensão coletiva e investigativa; emancipatória; criativa; competentes; com modelos diversificados e a utilização de novas formas de trabalho pedagógico como experimentação; inovação; ensaio etc.;

[...] organizacional: mudança do contexto facilita a mudança do profissional, que tem a responsabilidade de construir junto à escola o projeto político-pedagógico, pensado, executado e avaliado pelo coletivo; ambiente educativo de trabalho; formação. (KULLOK, 2000, p. 107).

A formação continuada é um caminho para que o supervisor conheça as competências que deve desenvolver para exercer seu papel e situe-se historicamente no campo de atuação, revendo sua formação e sua prática. Isso nos leva a entender que a identidade está em construção e é movimento, é metamorfose. “É sermos Um e

um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação” (CIAMPA, 1987 a, p. 74).

Assim, a pesquisa fez-nos acreditar que, a partir da formação continuada oferecida pelos programas governamentais ou pelas buscas voluntárias com que se vêm preparando esses profissionais, há uma possibilidade de construção, sempre provisória, de um perfil “desejado”. Ainda acreditamos que, à medida que o supervisor passa a conhecer o espaço escolar e refletir sobre o seu papel, começa a rever sua postura profissional iniciando um processo de autonomia, lembrando o conceito já trazido neste trabalho nas palavras de Barroso (2003, p. 16):

[...] se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Para o autor, a conquista da autonomia ocorre em um sistema de relações, no processo de formação e da autoridade, do conhecimento daquilo que compete à ação supervisora. Não se trata de fazer o que se quer, mas de fazer que as ações se realizem, ou seja, autonomia é um meio de organizar as ações para cumprir com a finalidade educativa de seu trabalho, conforme salienta Barroso (2003, p. 18): “[...] utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos”.

A pesquisa também mostrou-nos que os supervisores entrevistados apresentam em seu discurso aquilo que os caracteriza para a função de supervisor, ou seja, assistir, assessorar, subsidiar e coordenar as tarefas desenvolvidas pelos docentes. Essas atribuições estão também definidas no “Estatuto dos Trabalhadores da Educação” e no “Edital do Concurso Público nº 0001/2009.

Observamos que, dentre as competências listadas nos documentos, não consta que o supervisor cabe o papel de formador no espaço escolar, o que nos leva a questionar: Se mais do que coordenador do trabalho docente, o supervisor assumisse o papel de formador estaria conquistando parcerias e ganhando espaço determinante para desvelar as contradições e ambigüidades existentes na escola? A partir daí, esse

profissional conquistaria autonomia e autoridade, junto ao coletivo da escola, tendo em vista práticas e atitudes transformadoras?

Algumas respostas acabam por encaminhar a outras questões e o trajeto continua. Outras “pontes” surgirão no chão da escola impostos à condição de sujeito ainda e sempre em construção, pois...

Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo.

(Madalena Freire)¹⁴.

As palavras de Madalena Freire traduzem o sentimento de que os conflitos e medos necessariamente não se caracterizam como estatizantes ou empecilhos para cruzar o trajeto, mas fazem-nos pensar em outras maneiras de continuar a caminhada. É preciso coragem e ousadia para superar velhas amarras, para construir e re-construir o “novo”, o que nos leva à questão provisória da identidade que está sempre em construção.

Nesse processo de construção, o recurso da história e da memória permite desenhar contornos do vivido, sabendo que, ao relembrarmos, selecionamos o que nos foi significativo. As práticas, bem sucedidas ou não, devem ser revisitadas, recuperar o vivido e captar seu movimento para pensar e falar sobre a ação feita e nos apresentamos ao outro conscientemente. A comunicação ganha sentido criador e possibilita um conjunto de significados expostos, discutidos e refletidos nos encontros com o grupo, os intercâmbios abrem espaço para rever o desenvolvimento profissional, tanto individual, quanto coletivo.

Nossos pensamentos transformam-se em ação realizada e objetivada diante de um mundo de relações; nossas lembranças reveem o vivido, e a história reescreve uma nova identidade supervisora, a qual acreditamos que “[...] pode significar rever

¹⁴ Epígrafe extraída do texto: FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma – Perspectivas de atuação. In. . PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p

posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embate, enfrentar diferenças” (MATE, 2004. p. 17). Diante disso, pensamos que a identidade vai sendo construída no contexto e nas relações cotidianas que se dão no interior da escola, quando põe o seu plano de ação em desenvolvimento. Seu papel é de viabilizar “pontes” que levam ao planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber a partir da realidade escolar e que possam contribuir para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. **A reprodução da escola pública contemporânea**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In. FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar: qualidade total na educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. **Supervisão em educação: um esforço para a melhoria dos serviços educacionais**. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

ANTUNES, Ricardo. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista, as greves de 1978/80**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARREIRA, Karla Vignoli Viegas. **Prática em extinção ou processo de renovação?** Um estudo sobre a supervisão educacional. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, M. G., 2006. Resumo disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.gov.br>> Acesso em: 7 jun. 2008.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASILE, M. O. N. de C. O império brasileiro: panorama político. In. LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

BATISTA, Silvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA,

Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985 – CAPÍTULO I e II.

BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. O ocaso de uma época: o nascimento de outras novas relações de dominação. In. SOUZA, Neusa Maria Marques de (Org.). **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BICALHO, Augusta Maria. Contribuições da supervisão escolar para o desenvolvimento da profissão docente. **Cadernos Camilliani**. Cachoeiro de Itapemirim. v.4, n. 2, 2003. p. 87-93. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 7 jun. 2003.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 405-452.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CARDOSO, Heloisa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In. ALVES, Nilda (Coord). **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

CATANI, Afrânio M e GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain [et all]. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera Costa e Silva [et all]. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1991.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

_____. Identidade. In LANE, S T M; CODE, W.(Orgs). **O homem em movimento**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COHN, Gabriel. **Max Weber**: sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

COSTA, Vilze Vidotte. **Supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática**: busca de ressignificação para a sua prática no estado do Paraná. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP Júlio de Mesquita filho, 2006. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 7 jun. 2008.

D'ANTOLA, Arlette (Org). **Supervisão e currículo**: rumo a uma visão humanista. São Paulo: Pioneira, 1983.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In. DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHENER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A formação do professor pesquisador**: 30 anos de pesquisa. Texto mimeo, 2008 a.

_____. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade**: Visões culturais e epistemológicas e as condições de produção num processo de mundialização. Texto mimeo, 2008 b.

FERNANDES, Jacqueline Mendonça. Uma reflexão sobre a prática da supervisão escolar. **Revista Pedagógica – Espaço Inovação**. Porto Alegre. v. 2, n. 3, 2005. p. 34-35. Disponível em: < <http://www.assers.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Ângela da Silva (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, M. L. T. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano editora, 2003.

FRANZ, Ana Maria da Silva. **O papel do supervisor pedagógico.** 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, 1990. Resumo disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 7 jun. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODDSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. P. 29 – 56.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio:** novo locus?. São Paulo: Annablume, 2000.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Arte Médicas, 1999.

LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino (Coor.) e MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coor.) e MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MANTAY, Carla. Supervisão escolar, semeando neste lugar. **Revista Pedagógica – Espaço Inovação**. Porto Alegre. v. 2, n. 3, 2005. p. 15-16. Disponível em: < <http://www.assers.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In. GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna [et all]. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MELO, Maria Tereza Leitão de. **Gestão Educacional**: os desafios do cotidiano escolar. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Ângela da Silva (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Lucrecia S. **Pesquisa interdisciplinar**: um processo em construção. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.

_____. Formação continuada de educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar e gestão colegiada. In. SOUZA, Neusa Maria Marques de e ESPÍNDOLA, Ana Lúcia (Orgs.). **Apóio Pedagógico na Busca da Inclusão**: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental. Campo Grande: UFMS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 10.521 de 08 de outubro de 2001
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br>> acesso em 5 de agosto de 2009 (coordenação pedagógica de MS)

_____. Decreto nº 10.540 de 07 de novembro de 2001
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br>> acesso em 5 de agosto de 2009

MENDONÇA, S. R. de. Estado e sociedade: a consolidação da República oligárquica. In. LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 2006.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista brasileira de educação**. v. 11. n. 33. set/dez, 2006.

MONTEIRO, H. de M. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In. LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Atlas, 1978.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In. NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. v. 22. n. 74. Campinas abr., 2001.

ORSOLON Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. V. 5 n. 10, 1992. p. 200-212.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José severo de Camargo Pereira. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMOS, João Batista. O supervisor educacional e o cotidiano escolar. **Revista Pedagógica – Espaço Inovação**. Porto Alegre. v. 2, n. 3, 2005. p. 19-21. Disponível em: < <http://www.assers.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho a ação – uma prática em transformação. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução de Sandra Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relação de Poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In. VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional**: um desafio para o supervisor escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, R. S., 2006. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 7 jun. 2008.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos revista científica**. v. 6, n. 1, jun. 2004. p. 25-42.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2000.

SEIXAS, Raul. **Tente outra vez**. Rio de Janeiro: Philips/Phonogram, 1975. 1 LP vinil.

SÉVE, Lucien. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (orgs.) **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994 – (Coleção Magistério 2º grau. Serie formação geral).

SILVA, F. C. T. da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da e RANGEL, Mary (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SILVA, Ione Zalete Dias da. Os fazeres do supervisor educacional no cotidiano da escola. **Revista Pedagógica – Espaço Inovação**. Porto Alegre. v. 2, n. 3, 2005. p. 17-19. Disponível em: < <http://www.assers.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. In: PINO, Ivany Rodrigues (Coord). **Supervisão educacional**: novos caminhos. São Paulo: Cadernos CEDES 7, Papirus, 1991.

SOUZA, Iná Sanzi. A supervisão educacional no cotidiano escolar. **Revista Pedagógica – Espaço Inovação**. Porto Alegre. v. 2, n. 3, 2005. p. 28-29. Disponível em: < <http://www.assers.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

UCZAK, Lúcia Hugo. **A supervisão escolar no município de Esteio**: um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, R. S., 2005. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 7 jun. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE - 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA –

Data - _____

Sujeito - _____

1 Como você chegou a ser supervisor pedagógico?

O que te levou a busca de ser supervisor, o que te motivou?

2 Quais são suas atribuições na escola como supervisor?

O que você faz, qual sua rotina de trabalho?

3 A partir do momento que passou a fazer parte do grupo de estudo – Formação continuada: os desafios do trabalho em supervisão, passou a refletir melhor nas suas ações, práticas?

O curso, os encontros, auxiliaram em alguma coisa, trouxe mudanças? Quais?

4 Você sente bem nesse trabalho? O que te angustia, ou te satisfaz?

Tem liberdade? Autonomia nas decisões?

APÊNDICE – 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo a pesquisa que tem como tema: SUPERVISÃO ESCOLAR: a história, o processo de formação e a construção da identidade. Esta pesquisa busca investigar as marcas culturais e de formação trazidas pela memória e pela identidade que o identifica no papel de gestor/supervisor e/ou coordenador pedagógico da REME, possíveis práticas e ações desenvolvidas em seu cotidiano e de como as que utilizam para levar a bom termo ações coletivas facilitadoras na gestão da escola. Para tanto, necessitamos de seu consentimento e colaboração para dar depoimento, responder questionário e entrevista. Serão utilizados ainda como material para análise, produções escritas de relato de experiência motivadas ora pelo curso de formação em parceria com o DED/CPTL, ora pelas entrevistas e observações de campo desenvolvidas em momentos agendados com os participantes no decorrer do primeiro e segundo semestre de 2008.

Assim, após a leitura cuidadosa, qualquer dúvida que surgir poderá ser sanada pela responsável da pesquisa que vem sendo conduzida pela Prof^a Anízia Aparecida Nunes Luz, docente da REME e aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CCHS, campus de Campo Grande.

Todas as informações serão utilizadas pela pesquisadora em seu estudo, com o intuito de contribuir para as discussões que estão acontecendo já há algum tempo na literatura pedagógica sobre a constituição de professores que atuam na área de gestão. Também serão utilizadas como fundamentação para formação dos graduandos do Curso de Pedagogia e Pós-Graduando em Educação. Os participantes terão suas identidades preservadas bem como a escola e município onde trabalham.

Os educadores/supervisores serão informados sobre quaisquer possíveis alterações que possam modificar a sua vontade em continuar participando. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Prof^a Anízia Aparecida Nunes Luz –fone – 8415 5623. Para perguntas sobre seus direitos como participante do estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345 3093 – Ramal 2299.

Sua participação no estudo é voluntária, portanto poderá escolher não fazer parte do estudo ou mesmo desistir a qualquer momento. Receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinaturas:

Voluntário: _____ data _____

Pesquisador: _____ data _____

APÊNDICE – 3 – QUADROS DAS ENTREVISTAS

Quadro 1 – discursos dos sujeitos referentes à primeira questão.

1 - Como você chegou a ser supervisor pedagógico?

Dados do discurso – **sujeito A**

Unidade de Registro - Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu não fui preparada para isso, de certa forma eu vim ingênua para cá, para Maria Eulália, assim para a função, eu vim totalmente ingênua, porque você tem uma visão, você tá na sala e, você olha da sala pra lá você imagina uma situação. Quando eu tava na sala eu sentia a supervisão de um jeito, uma visão muito infantilizada, muito ingênua da situação e não realista. Ai quando eu assumi, graças a Deus veio o concurso, porque eu sempre almejei, 14 anos de sala de aula, sempre almejei subir um degrau a mais, contribuir com a minha experiência. Via algumas gestões de supervisão e queria, ou fazer diferente ou copiar alguma postura. Mas quando eu cheguei aqui nesse cargo sem preparo, foi um pouco de tumulto, a escola já tava a todo vapor, eu tive que aprender mesmo no dia a dia, na raça, com força de vontade muito grande. A gente corre atrás e é claro, de vez em quando, a gente comete falhas, de convívio e até de competência mesmo. Mas eu tenho certeza que vou adquirir, eu to correndo atrás disso, quero ser uma ótima, uma das melhores coordenadoras, não quero ser melhor do que ninguém, mas eu quero ser a Izabel Colombo a melhor coordenadora, eu quero fazer o meu nome. Eu sinto que tenho os meus limites, preciso estar lendo mais, participando mais e tomar mais iniciativa. Falei com a direção, eu tinha uma situação um pouco de subordinada, a gente mais obedece, manda mais nos alunos, que a gente é dona da sala, mas a direção a supervisão, até a parte administrativa cobra muito da gente, a gente só sabia obedecer, eu pelo menos, na minha situação particular. Eu cheguei aqui num cargo que tenho que ter liderança, impor às vezes, é reconhecer a minha autoridade, não com autoritarismo. Estou me impondo devagar, porque preciso saber onde eu estou pisando, tenho que estar sempre aprendendo. Não posso chegar aqui, eu não quero que ninguém me veja como uma pessoa arrogante, sabe de tudo, subiu na cabeça. Tem gente, por favor, se pegar qualquer “carguinho” um pouquinho a mais, engole o outro.	1- [...] na sala eu sentia a supervisão de um jeito, uma visão muito infantilizada, muito ingênua da situação e não realista. 2- [...] sempre almejei, 14 anos de sala de aula, sempre almejei subir um degrau a mais, contribuir com a minha experiência. 3- [...] tenho os meus limites, preciso estar lendo mais, participando mais e tomar mais iniciativa. Falei com a direção, eu tinha uma situação um pouco de subordinada, a gente mais obedece, manda mais nos alunos, a gente é dona da sala. 4- [...] tenho que ter liderança, impor às vezes, é reconhecer a minha autoridade, não com autoritarismo [...].	Cargo-promoção profissional; Pretende contribuir com a experiência passada em sala de aula; Quando era professor vivia situação de subordinação em relação à direção e a supervisão Professor relação de autoridade frente aos alunos – Dona da sala; Reconhecer minha autoridade.

Dados do discurso – **sujeito B**

Unidade de Registro - Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Através de concurso. Sempre fui professora, esse é o segundo ano como supervisora.	Concurso público	Concurso público

Dados do discurso – **sujeito C**

Unidade de Registro - Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado

Eu fui convidada pela secretaria de educação há 6 anos atrás, comecei com o primário e, dois anos depois fui convidada novamente para trabalhar com o ginásio, do 6º ao 9º ano. Trabalhei dois anos em uma escola e há quatro anos nessa aqui.	Fui convidada pela secretaria de educação	Convite
--	---	---------

Dados do discurso – **sujeito D**

Unidade de Registro – Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
O início foi através de um convite que recebi da supervisora e do diretor da escola. Senti medo no início porque era uma experiência, é uma experiência muito nova mas, também senti um estímulo muito grande por parte de ambos acreditando nas condições que eu poderia estar exercendo com essa nova função supervisora e tendo como uma aliada a outra supervisora com sua rica experiência então foi que decidi aceitar.	1- O início foi através de um convite que recebi da supervisora e do diretor da escola 2- [...] senti um estímulo muito grande por parte de ambos [...] tendo como uma aliada a outra supervisora com sua rica experiência.	1- Convite 2 – Confiança na parceria para atuar em nova função.

Dados do discurso – **sujeito E**

Unidade de Registro – Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
A ser supervisora, Anízia, foi mais pela prática, comecei trabalhar como professora aqui mesmo e, com o passar do tempo, fazendo faculdade, já na docência, quando fiz pedagogia, já trabalhava como professora na sala de aula eu fui fazendo a interação teoria e prática e, fui descobrindo um gosto pelo estudo pela formação. Então eu descobri assim no trabalho mesmo na prática que eu tinha essa vontade de orientar meus colegas, professores. Ai a convite que não foi concurso no início, foi a convite da secretaria que eu pequei a supervisão e estou há um ano, desde fevereiro de 2007, concursada	1- Então eu descobri assim no trabalho mesmo na prática que eu tinha essa vontade de orientar meus colegas, professores. 2 - Ai a convite que não foi concurso no início, foi a convite da secretaria que eu pequei a supervisão e estou há um ano, desde fevereiro de 2007, concursada	1- Vontade de orientar os professores; 2- convite para atuar na função de supervisor e depois concurso público.

Dados do discurso – **sujeito F**

Unidade de Registro – Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Primeiramente prestei um concurso, aqui para o município de Três Lagoas, no ano de 2007, ai passei, sendo aprovada, tomei posse e hoje me encontro aqui como supervisora. Bom a minha primeira motivação foi porque eu já trabalhei na supervisão no município de Corumbá, então eu já gostava, já aprendi a gostar do que eu fazia, desse lado de orientação, de ta ajudando, de ser um colaborador dos professores. Então já conhecia e fiquei sabendo do concurso aqui, por uma questão também de segurança por ser um concurso, e como era numa área que eu já tinha uma certa prática de um ano mais eu me interessei. Não era prá mim algo desconhecido, tive 7 anos de prática de sala de aula e mais um ano e três meses de prática na supervisão, na escola especializada Reino do Amor, na APAE de Corumbá, entrei na escola especializada Reino do Amor, como professora do maternal, ai depois de 2 anos passei para professora do grupo de adolescentes, depois de algum tempo fui convidada pela diretora a ocupar o cargo de supervisão do grupo dos adolescentes. Como supervisora de educação infantil é a primeira vez.	1- [...] minha primeira motivação foi porque eu já trabalhei na supervisão no município de Corumbá [...]. 2 – [...] então eu já gostava, já aprendi a gostar do que eu fazia, desse lado de orientação, de ta ajudando, de ser um colaborador dos professores.	1 Experiência no cargo 2- Vontade de orientar os professores

Dados do discurso – **sujeito G**

Unidade de Registro – Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Acho que já havia dado minha contribuição como professora do Estado durante 29 anos, no Afonso Pena. Uma amiga me incentivou a prestar o concurso para coordenação/supervisão, eu tenho pedagogia, mas eu nunca me dediquei, foi um curso que fiz para ter o título, mas nunca usei, prestei o concurso, passei bem e assumi em 2007. O concurso não respalda o trabalho de ninguém o que eles avaliam é tão pouco, às vezes você passa na classificação em primeiro ou segundo lugar, mas não é uma boa coordenadora porque é muito pequeno o que é cobrado no concurso, então isso não ratifica o trabalho de ninguém o que ratifica é o dia a dia mesmo como coordenadora, eu sempre pensei assim. E comecei, errei bastante e erro, mas eu falo pras meninas assim: - O erro é meu. Quando acontece alguma coisa que elas erram eu assumo como meu erro também, antes delas eu errei, agora os acertos eu divido com elas, mas o erro eu assumo como meu, eu falo para diretora elas erraram mas eu errei primeiro, então eu cobro muito isso de mim, sou muito exigente. Mas, eu falo coordenador, porque acredito nessa nomenclatura, porque eu acho que essa outra de secretaria de educação não tem nada a ver, porque eu acho que especialista em educação é só um título, agora o meu cargo a minha função é de coordenadora pedagógica, porque eu coordeno o trabalho pedagógico da escola.	1- Era professora [...] Uma amiga me incentivou a prestar o concurso para coordenação/supervisão [...]. 2- [...] o meu cargo a minha função é de coordenadora pedagógica, porque eu coordeno o trabalho pedagógico da escola.	1- Mudança de função 2 - Coordena o trabalho pedagógico

Dados do discurso – **sujeito H**

Unidade de Registro – Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Atuo no cargo de especialista em educação, atendendo os professores do 4º ao 6º ano da escola municipal General Nelson Custódio de Oliveira do município de Três Lagoas, MS. Bom eu já tinha esse sonho sou professora há 25 anos, já passei por todas as séries, desde as salas multiseriadas, zona rural, EJA, Educação Infantil, 1ª a 4ª série, só não no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Mas, tinha um sonho, tenho esse sonho de ser um coordenador, especialista em educação concursado, porque aqui sou substituta, ainda. Eu cheguei a esse cargo porque faltou na escola a coordenadora que foi para a secretaria de educação ocupar um cargo. E, fui escolhida pelos pares aqui da escola por eu ser a professora, acho que uma das situações foi essa, por ser uma das mais antigas da escola, por já ter mais tempo de serviço. Porque aqui tem essa democracia, vai pegando os cargos de substitutos, de coordenadores aqueles mais antigos da escola, os que têm mais tempo de serviço, experiência. E assim, foi nessa situação que eu peguei o cargo de especialista.	1- E, fui escolhida pelos pares aqui da escola por eu ser a professora, acho que uma das situações foi essa, por ser uma das mais antigas da escola, por já ter mais tempo de serviço. 2- Porque aqui tem essa democracia, vai pegando os cargos de substitutos, de coordenadores aqueles mais antigos da escola, os que têm mais tempo de serviço, experiência.	1- Escolhida pelos pares; -Entendimento de democracia: -Participação para o bem coletivo? -Tempo de serviço, experiência?

Quadro 2 – discursos dos sujeitos referentes à segunda questão.

2 - Quais são suas atribuições na escola como supervisor? Qual sua rotina de trabalho?

Dados do discurso – sujeito A

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
É de assistência pedagógica ao professor, isso aí é uma prioridade no meu trabalho, atendimento do pré ao quinto ano, prioritariamente. O principal seria este, eu não atendo os outros setores, aqui a supervisão a gente tenta trabalhar unidas, quando elas precisam, no dia a dia, eu quero estar apoiando, quando eu também preciso, elas me apóiam, sabe essa rotina existe. Mas, a prioridade é o atendimento pedagógico em relação à organização dos planejamentos, de estar mostrando para alguns professores novatos que precisam desse apoio, só que não é fácil, porque todo mundo precisa desse apoio, ninguém nasce sabendo, passou no concurso ou veio contratada, tem gente que precisa desse apoio inicial, e eu quero dar esse apoio, eu tento dar esse apoio, da maneira que eu conheço, que eu aprendi passar, porque é tão importante você ser ajudada. Quando eu estava na sala eu me sentia muito sozinha, só sentia cobrança em cima e só cobrança e viam os pontos negativos, difícil você receber um elogio verbal ou por escrito, parece que você estava ali, não servia para nada. Então, a gente se pondo no lugar do outro eu percebo precisa dessa atenção e, eu quero ter essa competência profissional mesmo. Corro atrás para tá apoiando o professor porque eu quero que tenha um resultado, no final das contas, porque o principal é o aluno o aluno tem que aprender a ler e a escrever. Essa rotina seria a principal, mas às vezes eu fujo um pouco disso, porque a realidade é outra. Tem momentos que a gente precisa estar atendendo, são os imprevistos que eu falo, a gente tem que ta acalmando os pais, porque eles vêm fazendo cobranças de todas as formas, os alunos as questões da indisciplina, questões um pouco burocráticas da escola. Eu sinto que me falta organização em saber o que é prioridade no momento, porque as vezes eu tenho que falar não e não consigo falar. Ver realmente o ponto que eu quero, porque eu não quero sair daqui frustrada como me acontece, eu saio daqui frustrada, o plano que eu tava na cabeça elaborado ali, esquematizado eu não consegui cumprir a metade e isso assim me deixa arrasada, porque vem estes imprevistos e tem semana que é super apertada.	1- É de assistência pedagógica ao professor, [...], organização dos planejamentos [...]. 2- Essa rotina seria a principal, mas às vezes eu fujo um pouco disso, porque a realidade é outra [...] são os imprevistos que eu falo, a gente tem que ta acalmando os pais, [...] os alunos as questões da indisciplina, questões um pouco burocráticas da escola. 4- Eu sinto que me falta organização em saber o que é prioridade no momento [...]	1-Atendimento pedagógico Organização dos planejamentos dos professores. 2-Realidade cheia de imprevistos: -burocracia -indisciplina -pais 3- Saber o que é prioridade Elaborar e cumprir plano de ação

Dados do discurso – sujeito B

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
No caso, é orientar os professores, observar os alunos nas dificuldades que eles tem pra gente propor algo, um reforço uma atividade extra-classe para eles, assim serem estimulados para gostarem de virem para escola	1- orientar os professores 2- observar os alunos nas dificuldades que eles tem pra	1-Orientar professor. 2-observar e

aprenderem, só ajudando os professores para ser uma equipe.	gente propor algo, um reforço [...]	colaborar com a aprendizagem dos alunos.
---	-------------------------------------	--

Dados do discurso – **sujeito C**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Na realidade a gente fala supervisão, mas o supervisor acaba fazendo de um tudo dentro da escola. As atribuições são várias, porque se for seguir o que a gente tem que fazer mesmo, você, acaba não fazendo, então é questão de olhar planejamento de professor, até mesmo questão de comportamento de aluno a gente tem que estar ali no dia a dia vendo como estão o rendimento escolar é nossa parte também. Agente acaba participando, fazendo um pouco do trabalho administrativo, que é a questão do diário do professor, a questão também de faltas, de assiduidade, então o supervisor dentro da escola ele acaba fazendo de um tudo.	1- olhar planejamento de professor [...]. 2- questão de comportamento de aluno [...] vendo como estão o rendimento escolar. 3- fazendo um pouco do trabalho administrativo.	1-Faz tudo e acaba não dando conta de nada. 2- Planejamento do professor. Comportamento e aprendizagem dos alunos. 3-Dar conta do serviço administrativo

Dados do discurso – **sujeito D**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Partimos da proposta pedagógica da escola tudo que realizamos. Então nosso trabalho, ele é voltado para dois campos: a formação contínua dos professores e para o elo que existe entre professor, aluno e conteúdo. A nossa função é essa, fazer um elo entre estes três eixos importantíssimos na escola e a formação contínua que envolve além dos professores a parte administrativa também da escola. Dar suporte aos professores na hora do planejamento, fizemos, eu e a outra supervisora, nós temos umas ações – planejadas com antecedência – as metas de ações e procuramos seguir, entre estas metas de ações uma delas é o de dar, acompanhar os professores, horário destinado ao planejamento, então nós já fizemos o horário reservado assim para cada professor, duas aulas seguidas aonde sentamos e orientamos. Procuramos saber as dificuldades que o professor apresenta, como esta a sala, o diagnostico da sala, ele repassa para o supervisor e procuramos meios de estar amenizando as dificuldades do professor e do aluno. Também, entramos na sala de aula, mas, essa entrada na sala de aula não é com objetivo de estar observando o professor para apontar só os pontos negativos, nós trabalharmos junto porque não tem como orientar o professor se eu não vejo a ação dele, então eu presencio a ação do professor depois discutimos o que esta positivo, a necessidade de melhorar e, entramos em um acordo o que vamos fazer para melhorar a atuação do professor. Se não tem como estar apresentando soluções de imediato então vou buscar através de teóricos e livros da universidade da parceira com a universidade com a secretaria de educação.	1-Partimos da proposta pedagógica da escola tudo que realizamos. Então nosso trabalho, ele é voltado para dois campos: a formação contínua dos professores e para o elo que existe entre professor, aluno e conteúdo. 2- Dar suporte aos professores na hora do planejamento, fizemos, eu e a outra supervisora, nós temos umas ações – planejadas com antecedência – as metas de ações e procuramos seguir [...] saber as dificuldades que o professor apresenta, como esta a sala, o diagnostico da sala, ele repassa para o supervisor e procuramos meios de estar amenizando as dificuldades do professor e do aluno.. 3-[...] entrada na sala de aula [...] nós trabalharmos junto porque não tem como orientar o professor se eu não vejo a ação dele [...] 4- Se não tem como estar apresentando soluções de imediato então vou buscar através de teóricos e livros da universidade da parceira com a universidade com a secretaria de educação.	1-Ações que partem da proposta pedagógica da escola. Formação continuada. Articulador entre professores, alunos, conteúdos e administração. 2- Atividades previstas em um plano de ação. Observar e orientar o professor a partir de sua prática pedagógica. Busca de soluções a partir da parceria com teóricos e profissionais da área.

Dados do discurso – **sujeito E**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de
-----------------------	----------------------	-------------

		significado
A rotina é assim, tudo é planejado, o que tira a gente da rotina, às vezes, é alguma coisa além do normal, mas, a gente tem um planejamento semestral, a gente fez semestral, eu a outra supervisora e o diretor, estabelecemos uma rotina: planejamento junto com os professores, olha o caderno dos professores, olha os cadernos dos alunos, pra ver como esta o andamento, acompanha a questão produtiva e reuniões. Então a rotina é essa, e reunião com a secretaria, que a gente está sempre sendo convocado, às vezes não tem um planejamento, tiram a gente dessa rotina, porque às vezes tem um curso e eles avisam já na semana e, a gente tem que ir. Então a nossa rotina mesmo é entrar na sala de aula segundo o planejamento que a gente tem, orientar na hora atividade e esses cursos que a gente já tem estabelecido também no calendário. No final do ano passado a gente entregou um questionário para os professores e, eles responderam como que gostariam que continuasse esse ano a formação contínua. Ai por essa vontade deles, agente colocou no calendário os dias disponíveis para os estudos e outros tipos de formação contínua que ele sugeriram. No início do ano letivo, na primeira semana nós fizemos uma semana de formação também, foi tudo tirado do fim do ano por meio do questionário, os professores preencheram e sugeriram o que ele achava melhor. E a gente também propõe para enriquecer a pratica deles o que a gente vê das áreas de matemática, alfabetização, português, redação de texto, relatório. A gente aproveita as reuniões pedagógicas para avaliar o contínuo, como está indo, como não está, por exemplo, toda segunda feira, quando a gente senta para planejar, a gente já pergunta como foi a semana: essa semana a formação deu certo foi boa, por exemplo o ALÉM, o encontro do Conto de fadas a formação que a gente tem mensal, como que tá, o que tá precisando melhorar, então a avaliação é contínua, além de que a gente faz uma no final do semestre e uma no final do ano, com todos os professores juntos.	1- a gente tem um planejamento semestral, a gente fez semestral, eu a outra supervisora e o diretor [...] 2- olha o caderno dos professores, olha os cadernos dos alunos, pra ver como esta o andamento, acompanha a questão produtiva e reuniões [...] 3-[...] reunião com a secretaria, que a gente está sempre sendo convocado, às vezes não tem um planejamento, tiram a gente dessa rotina, porque às vezes tem um curso e eles avisam já na semana e, a gente tem que ir. 4- [...] entrar na sala de aula segundo o planejamento que a gente tem, orientar na hora atividade [...]. 5-[...] questionário para os professores e, eles responderam como que gostariam que continuasse esse ano a formação contínua [...]a gente também propõe para enriquecer a pratica deles [...]. 6-A gente aproveita as reuniões pedagógicas para avaliar o contínuo [...]	1-Atividades previstas em um plano de ação. Olhar planejamento do professor. Acompanhar a aprendizagem dos alunos. Desenvolver reuniões pedagógicas. Imprevistos que nos tiram da rotina. Observar e orientar o professor na prática. Valorização da formação continuada a partir das necessidades apontadas pelos professores. Avaliação das atividades desenvolvidas..

Dados do discurso – **sujeito F**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Minha rotina de trabalho é acompanhar o que o professor está desenvolvendo na sala de aula, isso a gente faz através de observar o plano de aula, como ele esta aplicando esse plano dentro da sala, tá vendo a coerência de ta aplicando e, ajudando em sentido de comportamento de alunos que estão com comportamento, dificultando o trabalho do professor dentro da sala, é questão de alunos hiperativos, alunos com problema familiar, questão que tudo isso interfere na parte pedagógica. Então, o professor, também, tem que tá repassando isso pra mim, pra tá chamando alguém, no caso a psicóloga especializada. É um trabalho em conjunto, acho que não tem separação né, a dificuldade que o professor tem na sala de aula ele tem que tá passando para o supervisor, e o supervisor ta vendo o que ele pode fazer pra ajudar	1-[...] acompanhar o que o professor está desenvolvendo na sala de aula, isso a gente faz através de observar o plano de aula [...]. 2-[...] ajudando em sentido de comportamento de alunos que estão com comportamento, dificultando o trabalho do professor dentro da sala [...]. 3-[...] trabalho em conjunto, [...] a dificuldade que o professor tem na sala de aula ele tem que tá passando para o supervisor, e o supervisor ta	1-Observar o plano de aula. Observar o comportamento do aluno. Auxiliar professores e alunos em suas dificuldades.

esse professor a ajudar o aluno, é um ajuda o outro.	vendo o que ele pode fazer pra ajudar esse professor a ajudar o aluno.	
--	--	--

Dados do discurso – **sujeito G**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu coordeno como, eu acompanho os professores de início e acompanho a aprendizagem dos alunos. Difícil falar sobre a rotina de coordenador, porque o que não tem na minha vida é rotina, até foi colocada essa pergunta lá no grupo de estudos e, é muito difícil responder, porque eu ainda não tenho a rotina. Mas, eu posso te falar, que eu procuro desenvolver as funções e aí dentro disso eu faço o meu dia a dia. Eu tenho um plano para isso, por exemplo, eu acompanho os professores, eu olho o caderno deles, o plano de aula deles quinzenal de quinze em quinze dias eu visto e olho, eu não visto para colocar apenas meu nome ali, eu analiso todos os detalhes desde os objetivos que eles colocam até a avaliação. Por que eu acho assim, eles podem crescer em tudo e eu também, por exemplo, eu pego às vezes o plano de um professor que esta cursando o mestrado e a gente percebe o crescimento da pessoa, a pessoa começa a ler mais e escrever mais. Então a Michele, por exemplo, ela é prolixa no escrever, ela escreve, escreve, escreve muito, as vezes eu corto porque é desnecessário é redundante. Muita coisa do mestrado dela ela chega e fala: - le para mim, le isso. Então eu também cresço muito com ela. Converso com outros coordenadores da Rede. Mas, eu acredito também que cada escola é uma escola e as vezes o que um vivencia lá, não da para eu aplicar aqui é diferente. Eu sou muito exigente comigo e com as pessoas que eu sou responsável, eu me sinto responsável. Então eu faço assim eu ponho as professoras e o trabalho delas, então eu também tenho que ter um pezinho na alfabetização, eu tenho que ter um pezinho lá, eu tenho que dominar um pouco do PROFA, porque eu trabalho com alfabetização, isso é muito bom para mim, enriqueceu muito também as outras disciplinas. Sou habilitada para algumas, Geografia, História Matemática e Ciências eu não sou habilitada, isso faz falta? Eu senti que faz, todo mundo fala que o coordenador não precisa ter um conhecimento profundo, mas ele tem que ter um mínimo de conhecimento sobre cada disciplinas, ele tem que ter uma noção pelo menos na hora que ele bater o olho no conteúdo que o professor esta ministrando o que que é aquele conteúdo, porque senão como vou analisar uma prova daquele professor? Eu analiso algumas coisas, por exemplo, questões objetivas, subjetivas, mas eu também tenho que observar se aquela pergunta esta bem formulada dentro daquele conteúdo. Então eu procuro acompanhar o conteúdo que eles estão ministrando, o filme que eles vão passar para os alunos, tudo, se ele não colocou na avaliação a produção de texto que ela deu, eu falo: - Você esqueceu aqui. Eu procuro acompanhar bem próximo mesmo, todas as disciplinas, Educação física que é	1-[...] o coordenador [...] tem que ter um mínimo de conhecimento sobre cada disciplinas [...]. 2- Eu acho que a proposta é o parâmetro para ele seguir. É a proposta da Rede [...] com base nos componentes curriculares, então eu acho que ela já esta traçada, eles podem enriquecer ou até eliminar alguns se eles acham necessário, inverter aposição, porque isso é flexível. Eles conversam comigo se vai mudar [...]. 3- questão da formação dele, eu não tive muito tempo para trabalhar a formação de professores. Como é que eu trabalhava então? Compro revistas, leio e selecionava algumas coisas, isso aqui é para você, isso para você, leia isso, isso está bom para você, aqui tem sugestões para atividade sobre tal assunto. 4- No tocante a aluno, eu acompanho a aprendizagem deles, como? Pelas avaliações que o professor faz, seminário de história que eu queria assistir, eu entro na sala [...]. 5- Pais de alunos, eu acho até que a escola falha um pouco, quando eu falo escola eu me envolvo, eu tenho as mesmas responsabilidades por falta de tempo [...]como marcar reunião de pais e mestres se 3 ou 4 professores não poderiam estar aqui. 6- E tem que ser uma equipe e, uma equipe diretiva, composta de coordenador, diretor e professor com um objetivo só para poder coordenar a equipe. 7- O que eu acho mais difícil no papel de coordenador é	Coordenar e acompanhar os professores e alunos. Conhecer as áreas que envolve as disciplinas. Definição de formação continuada com atendimento individual e propostas de leituras trazidas pelo supervisor. Acompanhamento da prática do professor. Dificuldade para organizar reuniões com os pais e professores. Organizar o trabalho por meio de uma equipe.

uma coisa que quase ninguém acompanha de perto, eu procuro acompanhar de perto eu questiono com ele porque você não trabalhou com ping-pong naquele bimestre, porque consta na proposta. Eu acho que a proposta é o parâmetro para ele seguir. É a proposta da Rede que é feita com base nos livros didáticos, com base nos componentes curriculares, então eu acho que ela já está traçada, eles podem enriquecer ou até eliminar alguns se eles acham necessário, inverter aposição, porque isso é flexível. Eles conversam comigo se vai mudar, por exemplo: - Esse conteúdo de matemática eu não vou trabalhar agora eu vou trabalhar no último bimestre, posso planejar? Primeiro a gente tem que cobrar dele que ele tem que trabalhar aquele conteúdo que ele não trabalhou. Tirando essa parte de professor, vamos pensando na questão da formação dele, eu não tive muito tempo para trabalhar a formação de professores. Como é que eu trabalhava então? Compro revistas, leio e selecionava algumas coisas, isso aqui é para você, isso para você, leia isso, isso está bom para você, aqui tem sugestões para atividade sobre tal assunto. Em todos os aspectos desde o conteúdo específico dele até uma coisa que acho que enriqueça a parte pedagógica dele. Se por um acaso o professor está com problemas de leitura, questionando algumas coisas pedagógicas em leitura, então eu pesquisei e trago o material para ele, já que não dá tempo para fazer uma reunião e conversar sobre isso. No tocante a aluno, eu acompanho a aprendizagem deles, como? Pelas avaliações que o professor faz, seminário de história que eu queria assistir, eu entro na sala, quando é alguma coisa que eu acho que não vai atrapalhar a professora eu acho que é legal. Houve um seminário de ciência que a aluna ia apresentar usando o data show, eu acho que interajo bem entre os professores e alunos, a aluna trouxe para eu olhar antes da apresentação que ela iria fazer. Acompanho o resultado das avaliações, se não foram bem eu acompanho a recuperação paralela, faço questão da recuperação paralela, o município cobra muito isso da gente o rendimento no final do bimestre, então eu fico bem próximo na questão da recuperação paralela. Pais de alunos, eu acho até que a escola falha um pouco, quando eu falo escola eu me envolvo, eu tenho as mesmas responsabilidades por falta de tempo, às vezes não temos tempo para juntar com diretor, coordenador, vice diretor, professor que esse ano os professores ficaram assim duas aulas aqui, duas lá, então como marcar reunião de pais e mestres se 3 ou 4 professores não poderiam estar aqui. Por esse motivo nós tivemos poucas reuniões com os pais. No terceiro bimestre eu fiz uma cartinha para os pais dos filhos que tiveram bom rendimento e entreguei junto com o boletim. O que eu acho mais difícil no papel de coordenador é fazer interagir direção e professores, ficar nesse meio, coordenador fica no meio e muitas vezes o professor acha que ele está defendendo a direção e, a direção acha que ele está defendendo o professor. E tem que ser	fazer interagir direção e professores	
---	--	--

uma equipe e, uma equipe diretiva, composta de coordenador, diretor e professor com um objetivo só para poder coordenar a equipe, porque o coordenador sozinho é pouco a equipe deve coordenar, falar a mesma língua aí a escola anda bem.		
--	--	--

Dados do discurso – **sujeito H**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Orientar os professores nas dificuldades, trabalhar em conjunto com a direção, tem até atribuições que são da diretora, mas a gente trabalha num grupo. Se há necessidade de fazer a função do diretor eu faço a função do diretor, mas se há necessidade também dele fazer a minha função ele cumpre esse papel, então a gente trabalha bem em conjunto. Eu ajudo os professores nas dificuldades, entro em sala, verifico se a proposta esta sendo trabalhada, as dificuldades que os alunos apresentam, trabalho com os pais, também, um elo entre o pai, o professor, o aluno, a direção, então a gente fica fazendo esse elo entre essas pessoas. Nos planejamentos, na formação do professor, quando a gente sente que existe necessidade de alguma formação dentro da escola, daquele corpo docente, a gente procura trazer pessoas de fora para fazer cursos aqui, convida a secretaria para fazer a contribuição com a gente também, a gente trabalha junto com a secretaria de educação não é sozinho, eu nunca trabalho só, sempre to junto com a direção, com a secretaria de educação, tudo com apoio deles, tudo que se faz tem que ter o aval deles também, eu não decido nada sozinha. Vou detectando os problemas, pra resolver eu junto com a idéia da direção, com a idéia que vem da secretaria de educação, com a equipe pedagógica que tem lá, pra sanar os problemas. Juntos a gente consegue trazer pessoas de fora pra fazer a formação do professor. Agora, quando é dificuldades mais simples a gente trabalha aqui, dentro da escola mesmo, entrando em sala de aula, a gente detecta dificuldade de aluno, indisciplina de aluno, chama os pais, às vezes o Conselho Tutelar, manda relação de nomes de alunos faltosos para o Conselho Tutelar, pro fórum, todo esse jogo de cintura a gente tem que ter. Então a gente acaba trabalhando, com direção, aluno, pai, professor, secretaria, tem que tá ligado a secretaria também, com a documentação dos alunos.	1- Orientar os professores nas dificuldades [...]. 2- [...] entro em sala, verifico se a proposta esta sendo trabalhada, as dificuldades que os alunos apresentam [...]. 5-[...] trabalho com os pais, também, um elo entre o pai, o professor, o aluno, a direção. 6-[...] quando a gente sente que existe necessidade de alguma formação dentro da escola, daquele corpo docente, a gente procura trazer pessoas de fora para fazer cursos aqui, convida a secretaria para fazer a contribuição com a gente também [...].	1-Trabalho junto ao diretor. Observar e orientar os professores no trabalho quanto à proposta pedagógica. Observar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Articulador entre pais, alunos, professores e direção. Formação continuada de acordo com as necessidades dos professores.

Quadro 3 – discursos dos sujeitos referentes à terceira questão.

3 - A partir do momento que passou a fazer parte do grupo de estudo – Formação continuada: os desafios do trabalho em supervisão, mudou alguma coisa na sua atuação, passou a refletir melhor nas suas ações, práticas?

Dados do discurso – sujeito A

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Estudar sempre é bom e estar em contato com os pares, com os iguais, a troca de experiência e até desabafo mesmo, isso é super importante. Mas, eu vou te falar com franqueza, no ano passado eu tive um pouco de dificuldade em relação a minha saúde, pessoal sabe então, eu não me dediquei tanto ao curso como eu deveria, então eu tava lá presente, mas assim eu senti que, muitas coisas particular eu não consegui ingressar de corpo e alma no projeto. Esse ano eu quero continuar, eu falei que quero pegar firme para que possa refletir melhor nas minhas atitudes, nas minhas falas, no meu diálogo.	1- Estudar sempre é bom e estar em contato com os pares, com os iguais, a troca de experiência e até desabafo mesmo, isso é super importante.	- Formação continuada favorece a troca de experiência

Dados do discurso – sujeito B

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Foi de fundamental importância, porque assim, até o momento eu nunca tinha tido experiência, então com aquele embasamento aí a gente já começa a observar, qual a metodologia que nós temos. Temos que estar sempre aprendendo, lendo alguma coisa, participando, voltando a estudar é essencial. Eu acho, acredito assim, que esta sendo muito bom para eu aprender que eu estou começando agora é uma base para mim.	1- Foi de fundamental importância, porque assim, até o momento eu nunca tinha tido experiência, então com aquele embasamento aí a gente já começa a observar, qual a metodologia que nós temos. 2- Temos que estar sempre aprendendo, lendo alguma coisa, participando [...].	-Favorece observar o que fundamenta nossas ações. -Busca continua para aprender.

Dados do discurso – sujeito C

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Esse é o terceiro ano que nós já estamos juntos, desde o início. Com certeza mudou, porque são coisas que a gente aprende ali no grupo e, que você tenta trazer pra dentro da escola, não que você vai fazer tudo, porque como eu já falei é difícil, o supervisor acaba realizando uma tarefa árdua dentro de uma supervisão, dentro de uma escola, mas o que a gente aprende ali a gente tenta colocar dentro da escola sim.	1- Com certeza mudou, porque são coisas que a gente aprende ali no grupo e, que você tenta trazer pra dentro da escola [...].	-Favorece a reflexão revertendo em ações na prática

Dados do discurso – sujeito D

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Sim, acredito que a cada momento que participo de um encontro onde tem pessoas que falam que usam a teoria envolvendo a prática meu o crescimento com certeza é para o melhor e, esses encontros foram momentos bons. Durante as falas eu posso analisar e refletir o que posso e o que não posso estar	1- Sim, acredito que a cada momento que participo de um encontro onde tem pessoas que falam que usam a teoria envolvendo a prática meu o crescimento com certeza é	Favorece a relação entre a teoria, a prática Favorece a troca de experiências.

melhorando quanto à atuação aqui na função de supervisora ou de especialista que até hoje não sabemos nem definir o nome correto. Então são momentos de análise, de reflexão e de uma busca para atuações melhores com os pares que estou envolvida aqui na escola.	para o melhor [...]. 2- Durante as falas eu posso analisar e refletir o que posso e o que não posso estar melhorando quanto à atuação aqui na função de supervisora [...] são momentos de análise, de reflexão e de uma busca para atuações melhores com os pares [...].	Favorece a reflexão sobre a ação.
---	---	-----------------------------------

Dados do discurso – **sujeito E**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Tem sim, eu até comentei com a outra supervisora e com o diretor, que lá provoca a reflexão, provoca a avaliação provoca na gente uma auto-reflexão. Eu fico feliz, porque o que eu ouço lá vem ao encontro com o que eu faço aqui, então eu fico muito contente, porque às vezes a gente tá fazendo e não tem certeza de que e exatamente isso que eu devo focar. Aqui na escola a gente pode acreditar na proposta, porque eu também quando respondi o questionário eu falei que a coordenadora pedagógica ela tem uma liderança, ela tem como levantar uma escola e organizar uma escola e, lá eu ouço isso. Realmente mesmo a gente não tendo abertura, tem escola que não tem abertura do diretor, coloca culpa em algumas questões, eu acho que tem que ter uma conquista, tanto dos diretores e professores e começa a fazer esse trabalho. Então, o que eu tenho ouvido lá, o que eu tenho participado, tem vindo ao encontro sim das coisas que eu faço, daquelas coisas que eu tenho vontade de melhorar, às vezes não sei que caminho tomar então eu to gostando muito. As reflexões que são feitas ali, além da riqueza do grupo, a diversidade de pensamento e, a diversidade de realidade ainda vem a contribuição da professora (Lucrécia) que é a teoria que junta com a nossa prática, por isso eu acho que tem sim contribuição com a nossa prática. Proporcionou mudanças, falando em reunião pedagógica, o que é reunião pedagógica? Então a gente sempre tem as reuniões pedagógicas, tem reunião administrativa, tem reunião pra curso. Quando eu falo de formação, as meninas falam assim:- São as reuniões pedagógicas. É mas, às vezes tem o conselho de classe, é uma reunião pedagógica. A gente vai fazer o conselho de classe é diferente de formação, então quando eu estudei reunião pedagógica eu fui entender que a gente faz muito mais do que formação, porque cada reunião pedagógica troca de experiência, fala dos problemas do aluno, fala um professor com o outro, da sugestão pro outro, é o grupo pensando. E, a hora da formação que é o dia do curso, que é o dia que não tem aula, é o dia não letivo. É diferente a reunião pedagógica da formação planejada fora do dia letivo. Às vezes, a reunião pedagógica pega metade da aula, pode dispensar 50 por cento das 9 as 11, ainda tem supervisor pedagógico que acha que isso já é a formação, eu acho que a formação vai além da reunião pedagógica. Ouvindo lá e lendo sobre isso, percebi que é verdade mesmo, é preciso ter a reunião pedagógica	1-[...] provoca a reflexão, provoca a avaliação provoca na gente uma auto-reflexão. 2-As reflexões que são feitas ali, além da riqueza do grupo, a diversidade de pensamento e, a diversidade de realidade ainda vem a contribuição da professora (Lucrécia) que é a teoria que junta com a nossa prática [...]. 3- Proporcionou mudanças, falando em reunião pedagógica, o que é reunião pedagógica? Então a gente sempre tem as reuniões pedagógicas, tem reunião administrativa, tem reunião pra curso [...] É mas, às vezes tem o conselho de classe, é uma reunião pedagógica. .	Favorece a avaliação Favorece a reflexão sobre a ação. Favorece a compreensão da prática por meio da teoria. Favorece a mudança de atitude no espaço escolar. Favorece as trocas de experiências.

pra esses momentos de trocas e, é preciso da formação que é um dia não letivo, um dia específico com dinâmicas com teorias e práticas. E outra coisa, conversando lá sobre as reuniões pedagógica, nós mudamos a forma do conselho, a gente faz grupo, séries iniciais e séries finais do fundamental, por exemplo: alfabetização e 5º, 6º. Dentro desses grupos, a gente faz análise com o que os professores estão trabalhando, eles discutem uns com os outros, aí a gente tira ações que é para fazer até o próximo bimestre. Então, no próximo conselho a gente já vai ter uma análise de como foi aquele ano, aquele bimestre, e isso a gente também aprendeu lá (citando o curso de capacitação). Discutir um professor com o outro e não o coordenador só com o grupo e sim entre eles.		
--	--	--

Dados do discurso – **sujeito F**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Mudou sim, eu lembro que no primeiro encontro, lá no curso de formação, foi deixado bem claro que o papel do supervisor não é de fiscalizar, de ser um fiscal, de tá o tempo inteiro sondando e ditando ordens, não é esse o papel. A professora Lucrécia deixou bem claro isso para o grupo, que o supervisor tem um papel de tá auxiliando, de tá trabalhando em conjunto com esse professor e, às vezes a gente toma sim uma postura dessa outra forma, meio militar, de impor de cobrar, sem você saber realmente o que o professor tá passando às vezes naquele momento, porque que ele não fez isso, que você tinha dado a ordem. Então hoje eu já não vejo como ordem mais, procuro mais pedir, usar a palavra chave, por favor. Eu acho o que a gente faz de errado tem que admitir, no início eu não via esse lado, então eu acho que lá no curso a gente também aprende, é muito enfatizado o lado humano, porque o supervisor já é taxado, os professores vêem como alguém fora do alcance, acima, e a gente tem que diminuir essa visão um pouco, tirar isso da mentalidade dos professores, que não é isso é um professor como qualquer outro, ele é professor a formação é de professor, só que ele tá num cargo de supervisor, mas ele não deixa nunca de ser professor.	1- [...] a gente também aprende, é muito enfatizado o lado humano, porque o supervisor já é taxado, os professores vêem como alguém fora do alcance, acima, e a gente tem que diminuir essa visão um pouco, tirar isso da mentalidade dos professores, que não é isso é um professor como qualquer outro, ele é professor a formação é de professor, só que ele tá num cargo de supervisor [...].	Favorece a mudanças de atitudes -Favorece o repensar sobre o papel do supervisor

Dados do discurso – **sujeito G**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Depois de um dos encontros com a prof^a Lucrécia eu comecei a sentir necessidade de fazer mais reuniões pedagógicas, organizar melhor, ter objetivos traçados, não só quando surge o problema, você tem que sentir e fazer antes que os problemas surjam e traçar alguns caminhos. Eu acho que a gente tem que pensar isso em um programa da escola, esse ano eu não consegui. Quero fazer um plano de ação e nele já constar assim certinho algumas reuniões bimestrais, não só para reunir conselho. A escola cresceu muito, as pessoas aprenderam bastante, e com isso Anízia é tão gratificante, eu termino o ano estafada, mas eu termino tão satisfeita com resultado do trabalho, eu termino tranquila, eu falo assim, eu trabalhei e gostei do meu	1-Depois de um dos encontros com a prof^a Lucrécia eu comecei a sentir necessidade de fazer mais reuniões pedagógicas, organizar melhor, ter objetivos traçados [...]. 2- [...] a gente tem que ter fundamentos, a secretaria fornece alguns, a Lucrécia me ajudou muito, a equipe ajudou muito, deu muita base, porque eu não tinha nenhuma. Dá	1-Favorece a mudanças de atitudes -Favorece a reflexão sobre as ações.

trabalho. E para isso a gente tem que ter fundamentos, a secretaria fornece alguns, a Lucrécia me ajudou muito, a equipe ajudou muito, deu muita base, porque eu não tinha nenhuma. Dá subsídios para pensar em muitas coisas.	subsídios para pensar em muitas coisas.	
--	---	--

Dados do discurso – **sujeito H**

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Com certeza ele veio fazer a refletir no meu papel, qual era realmente a minha atribuição dentro da escola, não querendo dizer que com essa reflexão eu vim tirar minha ação junto com a direção, mas, fazer refletir o que é meu papel realmente. Que o meu papel agora, é um momento de tá lá junto com o professor, mais acompanhando o professor do que apagando os incêndios que acontece na escola que isso é papel da direção, mas, se precisar a gente faz, não tem problema não, aí depende muito da união que tem com a direção. Mas, isso veio mostrar realmente qual é o meu papel, qual a minha obrigação como coordenador dentro da escola, esse curso veio contribuir. O que a gente aprende na universidade, não é o bastante para gente desenvolver seu papel dentro da escola. Então a prática com a teoria que o curso vem dando, só veio acrescentar, enriquecer meu trabalho, acredito que to tentando, não sei se estou no caminho certo, mas estou na busca desse caminho de tá fazendo a coisa certa.	1- Com certeza ele veio fazer a refletir no meu papel, qual era realmente a minha atribuição dentro da escola 2-O que a gente aprende na universidade, não é o bastante para gente desenvolver seu papel dentro da escola. Então a prática com a teoria que o curso vem dando, só veio acrescentar, enriquecer meu trabalho [...].	1-Favorece a reflexão sobre o papel do supervisor Favorece a - relação entre teoria e a prática

Quadro 4 – discursos dos sujeitos referentes à quarta questão.

4 - Você sente bem nesse trabalho, o que te angustia e que te satisfaz, você tem liberdade, autonomia?

Dados do discurso – sujeito A

Unidades de registros	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu estou muito feliz, muito feliz, eu já disse isso em uma reunião, uma vez que não estou arrependida de ter largado a minha sala de aula e eu almejo mais progresso ainda. O que me angustia, é às vezes autoritarismo de alguns profissionais que estão do lado da gente, tanto alguns professores, eu não sei lidar com pessoas que chegam querendo só provocar tumulto, sabe, questionar por questionar e, pouco colaboram e muito sugam da gente, só pra ver o tumulto mesmo, a aflição da gente, então esse tipo de coisa eu ainda preciso aprender a lidar, porque são muitas pessoas ali e, todo mundo de todo jeito é importante também, e eu me relacionar bem e mostrar essa competência profissional que eu quero. Quando eu sinto a satisfação do professor em relação ao bom trabalho em sala sabe, vê o progresso dos alunos, isso me satisfaz muito esse contato direto, professor/aluno e vê a evolução do trabalho, porque eu sei que eu to contribuindo um décimo aí. Quanto à liberdade e autonomia para tomar as decisões, a princípio eu vejo o lado da direção, eles não me conheciam, então uma pessoa que tá começando um trabalho novo, a falta de experiência, então eu senti um pouquinho de insegurança comigo, mas é normal porque realmente eu não sabia, então eles teriam que tá me organizando, vai prá cá, vai prá lá. Agora que eu to sentindo autonomia que eu posso tá opinando, fico tão feliz quando alguém me pergunta: - Eu posso por um aluno ali? Ele tá bem naquela sala? E, eu tenho essa abertura, porque eu to mostrando meu trabalho, então eles estão tendo mais confiança em mim.	1- O que me angustia, é às vezes autoritarismo de alguns profissionais que [...] tanto alguns professores, eu não sei lidar com pessoas que chegam querendo só provocar tumulto, sabe, questionar por questionar e, pouco colaboram. 2- Quando eu sinto a satisfação do professor em relação ao bom trabalho em sala sabe, vê o progresso dos alunos [...] eu sei que eu to contribuindo um décimo aí. 3- Quanto à liberdade e autonomia para tomar as decisões, a princípio eu vejo o lado da direção, eles não me conheciam, então uma pessoa que tá começando um trabalho novo, a falta de experiência, então eu senti um pouquinho de insegurança comigo [...] eles teriam que tá me organizando, vai prá cá, vai prá lá. Agora que eu to sentindo autonomia que eu posso tá opinando.	1-Provocar motivação do outro Superar conflitos. Conquista da autonomia Participação

Dados do discurso – sujeito B

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu queria mudança, então eu mudei radicalmente, eu sempre fui da área da primeira serie, então agora eu fui supervisora no ginásio, que eu nunca tinha tido experiência, então foi assim sabe eu fui ao limite, então é uma nova proposta, pra mim eu sinto que tenho dificuldades então eu tenho que superá-las. Sinto bem na minha atuação, porque assim eu to aprendendo então, eu tenho que ver também novas situações pra eu poder resolver. Me angustia o medo de não dar conta, que eu quero aprender e fico me questionando será que eu to	1-[...] sempre eu senti liberdade se alguma coisa estiver me inquietando eu tenho a liberdade de vir conversar com a diretora com outras professoras pra vê assim, pra me dar respaldo.	-Conquista da autonomia

fazendo certo, será que eu to fazendo errado, o que eu devo fazer pra melhorar, então sempre eu to me questionando. Me satisfaz, sem demagogia nenhuma, as pessoas me dando respaldo. Tenho autonomia e liberdade, é um ajudando o outro e sempre eu senti liberdade se alguma coisa estiver me inquietando eu tenho a liberdade de vir conversar com a diretora com outras professoras pra vê assim, pra me dar respaldo.		
---	--	--

Dados do discurso – **sujeito C**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu gosto muito da minha profissão. O que me angustia, é essa parte, eu gostaria de chegar aqui e fazer a minha parte de supervisão, tentar auxiliar melhor os professores, acompanhar melhor os alunos e, aí você não consegue, porque você acaba direcionando seu trabalho para outros assuntos. Mas, sinto satisfeita, quando estamos no final de cada bimestre e quando eu faço o mapa de nota e vejo o rendimento do aluno e, vejo a aprendizagem que o aluno teve, vejo o professor ali procurando melhorar também, isso pra gente é uma coisa maravilhosa. Tenho liberdade e autonomia, aqui nós somos muito parceiros, tanto a direção como a supervisão eles andam juntos.	1- O que me angustia, é essa parte, eu gostaria de chegar aqui e fazer a minha parte de supervisão [...] você acaba direcionando seu trabalho para outros assuntos. 3-[...] vejo o rendimento do aluno e, vejo a aprendizagem que o aluno teve, vejo o professor ali procurando melhorar também [...]. 4- Tenho liberdade e autonomia, aqui nós somos muito parceiros, tanto a direção como a supervisão eles andam juntos.	1- -Conquista da autonomia - Participação

Dados do discurso – **sujeito D**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Tenho liberdade e autonomia aqui na escola, nas ações, tenho grande vantagem de trabalhar com o Diretor e com a supervisora que são pessoas bem democráticas que dão essa liberdade de ações, então eu tenho liberdade nas minhas ações sim. Agora as frustrações que eu vejo é quando um professor me procura e eu não consigo ir junto com ele no pensamento, as divergências aparecem, aceitações, as resistências, um professor que é muito resistente que acha que tem um determinado tempo de sala de aula já é o dono do saber e resiste as mudanças que estão aí, que a teoria não é a mesma da prática que ele possuía doze anos atrás. Os tempos mudaram mas, o professor ainda não, então são estas dificuldades. Uma frustração que aparece que deixa a gente muito, muito, muito incomodado, e nestas reuniões com vocês do grupo da Lucrécia, faz com que a gente também de uma aliviada nessas nossas angustias porque lá da para perceber que o que acontece aqui não é diferente do que acontece em outras escolas, então são realidades que estão presentes que a gente busca soluções nessas realidades. Dificuldades temos em adquirir bens para nossa própria instituição, por exemplo na nossa biblioteca, que é importantíssimo para escola e que ainda não temos, são lutas que a gente percebe que são barradas, que a gente vem, tenta, fala com um, fala com outro. Não, vai fazer, vai acontecer e, o tempo vai passando,	1- Tenho liberdade e autonomia [...] pessoas bem democráticas que dão essa liberdade de ações [...]. 2- Agora as frustrações que eu vejo é quando um professor me procura e eu não consigo ir junto com ele no pensamento, as divergências aparecem, aceitações, as resistências, um professor que é muito resistente que acha que tem um determinado tempo de sala de aula já é o dono do saber [...]Os tempos mudaram mas, o professor ainda não . Dificuldades temos em adquirir bens para nossa própria instituição [...].	1-Conquista da Autonomia -Conquistar e trabalhar com as resistências Estímulo para participação e para formação Processos burocráticos

vai passando. São frustrações no sentido de ampliar a escola, o número de alunos na sala de aula são bastante grande, tem sala com 44 crianças, são situações que enfrentamos mas, que não paramos a luta não, um dia é acompanhado de um outro melhor, que hoje não foi bom, amanhã pressupomos que será melhor e a luta não para não, frustrações acontecem Me satisfaz no final do ano chegar e ver que colaborei com professor, aluno e o pai sendo grato a toda aquela situação que o filho passou e superou e enfrentou.		
--	--	--

Dados do discurso – **sujeito E**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu adoro Anízia, eu gosto muito do trabalho que faço, se tivesse que nascer de novo eu iria escolher de novo ser professora, porque eu trabalhei 10 anos como professora e 12 anos como supervisora, então tem 22 anos. Como supervisora me realizo, gosto muito. O que me angustia é professor, que infelizmente por mais que você promove, propicia, mostra, conquista, agrada, usa vários tipos de estratégias, para que o professor vá pra frente, que mergulha sabe naquilo que você tá falando, o que já mostrou teoricamente, falando segundo várias pesquisas que aquilo dá resultado, que aquilo é bom para o aluno, é bom para a qualidade do ensino, ainda tem professor que resiste, só que isso é uma coisa natural que a gente estuda lá com a professora Lucrécia que isso vai ter sempre. O que me angustia é esse professor que já faz muito tempo que sabe disso, porque esse novo professor novo que chega na escola, vai resistir isso é normal, dá 2 ou 3 meses você conquista ele, o difícil é aquele professor de 20 anos que você tá 20 anos conquistando ele e, ele não muda, entendeu, aí você fica naquela angustia. O professor é um direito dele, ele tem o direito de fazer o trabalho dele, ele é concursado, você não tá aqui para tirar professor, só que você vê que a prática dele puxa a escola pra baixo, que a prática dele é ruim, é ruim até para ele, ele vive angustiado, ele vive com depressão, vive nervoso, porque ele não vê resultado, aí você mostra, fala conversa não adianta. Outra angustia minha é não ter biblioteca na escola, eu acho o cumulo ter sala de informática até o presente momento que vai ter, já esta feita e vai ser inaugurada e não temos biblioteca, e eu não troco livro por computador, eu não troco o livro por nada. Como que eu vou despertar o gosto pela leitura se eu não tenho literatura, se eu não tenho livro, se eu não tenho ele escrito, os desenhos a ilustração, se eu não tenho ali, não tenho nada, eu tenho ali agora a sala com 16 computadores e o que vai adiantar, nossa luta, nosso sonho aqui era a biblioteca para ter livro de literatura, não livro didático, livro didático nós temos muitos, temos até o positivo agora, mas isso é didático a gente que literatura, a gente que Rute Rocha, Ziraldo. A hora atividade poderia ser 4 ou 5 em sala de aula e três para planejar, poderia ser o professor trabalhar 8 horas, 4 ou 5 horas com aula e 3 para planejamento, mas não é, geralmente a carga do professor é além, trabalha cedo, a tarde e a noite, aí a gente promove tantos estudos, mas o professor tá cheio de coisas,	1- O que me angustia é professor, que infelizmente por mais que você promove, propicia, [...] aquilo dá resultado, que aquilo é bom para o aluno, é bom para a qualidade do ensino, ainda tem professor que resiste 2.-Outra angustia minha é não ter biblioteca na escola, eu acho o cumulo ter sala de informática [...]	

porque geralmente ele não tem só uma sala de aula, tem duas e, mais a casa dele, a família dele, é uma das angustias nossa essa carga horária puxada. E, esse professor que por mais que você conquista, conquista, conquista você vai conquistar até morrer ele não vai mudar e a dificuldade de não ter a biblioteca que eu acho que é uma falta muito grande dentro de uma escola, isso é uma coisa que eu já falei com a Secretária de Educação muitas vezes.		
---	--	--

Dados do discurso – **sujeito F**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Sim, eu me sinto bem, eu só vou dizer que esse ano eu me sinto melhor, mas acho que porque dividiu um pouco os afazeres, ano passado eu me sentia, como era o primeiro ano, cidade nova, sistema de ensino diferente, conhecendo professores, conhecendo grupo docente, a direção também, primeiro contato, então tudo era adaptação, tudo era novo e fora que ano passado era só eu de supervisão, então, eu cuidava dos professores e das atendentes, era muito mais complicado pra mim, senti muita dificuldade, me sentia às vezes sozinha. Esse ano não, esse ano acho que dividiu o trabalho certinho e da pra você estar trabalhando melhor, mesmo assim o centro ainda é grande mas, dá pra você tá direcionando o seu trabalho de uma forma melhor. Tem algumas coisinhas que causam angústia sim, uma delas é questão de apoio da secretaria de educação, coisas que nós solicitamos, a gente sabe que a burocracia existe em todo lugar, coisas que são solicitadas até pelos professores, as vezes você como supervisora tem que ir lá dá uma resposta assim: – Dá para esperar um pouco, ainda não saiu o que você pediu, nós não conseguimos, mas nós já passamos um queira. Essas coisas burocráticas é que trava. E, às vezes o professor pensa que é você, em sua supervisão, que não tá conseguindo fazer ou que é incompetente ou inúmeras coisas que passa pela cabeça, mas não é, é pelo próprio sistema eu acho que é muito demorado, muito lento, as coisas precisam passar por vários níveis pra poder ter a resposta que a gente espera e, eu sou muito ansiosa, não consigo esperar. Isso não como uma crítica é uma coisa que acontece realmente, acho que qualquer conversar, com qualquer supervisora de qualquer outro centro vai falar a mesma coisa. Problemas de relacionamento, vamos supor, onde se tem muitas pessoas diferentes cabeças para pensar, então problemas de relacionamento com professor, com funcionários em geral tem em qualquer unidade, se eu hoje sair daqui para ir pra qualquer outra escola, também vai ter, então a gente tem que tentar resolver, aprender. Até no curso de formação é bem enfatizado essa parte, aprender a superar seus problemas e, esse professor que às vezes tá assim, mais fora do grupo, tentar chamá-lo, mesmo pra entender porque que ele é assim. Hoje eu vejo dessa maneira, tentar entender o porque, as vezes ele é do contra ou ele não quer se juntar, deve ter um motivo que as vezes a gente não	1- [...] causam angústia sim, uma delas é questão de apoio da secretaria de educação, coisas que nós solicitamos, a gente sabe que a burocracia existe em todo lugar [...] é pelo próprio sistema eu acho que é muito demorado [...]. 2- [...] aprender a superar seus problemas e, esse professor que às vezes tá assim, mais fora do grupo, tentar chamá-lo, mesmo pra entender porque que ele é assim. 3- Tenho liberdade, autonomia total pra trabalhar com professor, pra desenvolver projetos [...]. 4-Olha o que satisfaz, verdadeiramente é de você entrar numa sala de aula vê que o professor tá trabalhando, de você vê no final do ano que aquela criança, ela não sabia o nome, entrou e ela progrediu.	

entende. Tenho liberdade, autonomia total pra trabalhar com professor, pra desenvolver projetos, sem problema nenhum. Olha o que satisfaz, verdadeiramente é de você entrar numa sala de aula vê que o professor tá trabalhando, de você vê no final do ano que aquela criança, ela não sabia o nome, entrou e ela progrediu, eu tava a semana passada fazendo o diagnóstico da escrita dos Pré III e é isso você vê a criança progrediu. Agora to fazendo essa análise e no final do ano eu vou fazer outra e, com certeza já vai dar diferente, a criança vai ter progredido mais. Satisfaz quando a gente monta um projeto em equipe, você vê que o professor tá trabalhando aquele projeto, como teve no dia das mães, na sala de aula que depois teve uma festa que fazia parte do projeto maravilhosa, que deu tudo certo, então essas coisas que satisfaz a gente vê que é o grupo, apesar dos problemas, de alguns que geralmente tem, se não tiver problema não se cresce e no final tudo da certo, quando não da certo é porque não é o fim mesmo, porque no final tudo da certo.		
--	--	--

Dados do discurso – **sujeito G**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Eu não tinha intenção de ser coordenadora, se me perguntasse assim, coordenação ou sala de aula, eu prefiro a sala de aula. Hoje eu me identifico porque estou satisfeita com o trabalho que desenvolvo, mas eu ainda sou professora eu não consigo me desvincular disso, esta num impasse e começam a questionar a questão do professor como eu sou muito tempo professora de sala de aula então eu já vejo diferente, porque eu posso ver os dois lados, eu posso falar para elas de cadeira vocês estão certas de agir assim na sala de aula, isso não esta certo, isso não pode fazer, isso me da respaldo para o meu dia a dia. Ai nós fizemos alguns projetos que envolveram toda escola e todas as disciplinas, desenvolvemos um projeto do meio ambiente que toda escola participa, até o guarda, porque ele desenha pra gente, monta um negocio, todos cooperam. Da muito trabalho mas tem resultados bons. Nessa parte de formação continuada eu pedi para diretora, no ano que vem a gente já começa a reunião pedagógica no início do ano e a reunião administrativa, ai tem uma semana com a equipe pedagógica [da Rede], que nós vamos participar, pediram para ministrar o curso que montamos sobre as novas regras da língua portuguesa [montei e organizei, mas com participação dos professores que liam pedia mudanças e davam sugestões, foram os professores da área de língua portuguesa que ministraram o curso, planejando e montando cada um suas atividades, nos projetos eu vejo tudo antes delas trabalharem – vou colocar no papel o projeto, porque eu falo que eu colocar é mais fácil, eu tenho tempo disponível para escrever as coisas, mas todo procedimento, o que vai ser desenvolvido elas me falam. O que você quer trabalhar, então eu sugiro, pesquiso e ofereço material pergunto o que vão fazer e pesquiso, porque elas não	1-[...] nós fizemos alguns projetos que envolveram toda escola e todas as disciplinas, desenvolvemos um projeto do meio ambiente [...] todos cooperam. 2-A vantagem que tenho é a autonomia que a direção me dá. [...]. Eu brigo pelo meu espaço, nem todo mundo é igual, vice direção age de uma forma e a direção age de outra, 3-Me satisfaz quando eu vejo que elas tem um resultado bom na sala, o aluno foi mal e ela deu uma recuperação e vem e me mostra que ele conseguiu [...]. 4- Me angustia, justamente essa questão da interação prof. e diretor. As pessoas que ocupam a direção da escola [em geral], muitas vezes se sentem assim poderosos em seus cargos, e às vezes por insegurança de perder espaço pra um zelador tenta às vezes prejudicar. 5- [...] eu conversei e falei que você tem que sentir justamente um respaldo, eu não sou isso que você esta pensando, não estou fiscalizando	1- Planejamento de atividades por meio de projetos coletivos Superar a visão hierárquica Elaborar um plano de ação

têm tempo, algumas trazem o que acham e nós discutimos]. Com os projetos pudemos usar a sala de informática que antes não era tão usada, bolei um planejamento, o professor fazia o plano o Beto [da informática] vistava e eu também, para cada um ter o dia certo, teve organização e a partir daí funcionou. Foi preciso a minha interferência, eu sentei com o prof^o da informática e mostrei o modelo do plano, busquei na sala de informática do Estado na escola Afonso Pena, pedi explicação para menina e ela me deu o modelo do plano, bolei o nosso da Rede, porque é diferente o horário é diferente, fiz uma folha de agendamento para que todos ficassem sabendo dos horários disponíveis e o planejamento passava para mim e eu passava para ele saber o que o prof. ia trabalhar. Ele já buscava o site. A vantagem que tenho é a autonomia que a direção me dá. A diretora fala assim, eu não interfiro no pedagógico. Só que eu não faço nada sem antes falar com ela, se eu tiver que tomar uma atitude para chamar a atenção de um prof^o eu converso antes com ela, falo que esta acontecendo isso, isso e isso, estou pensando em fazer isso, ela fala que pode. Coordenador não é diretor e para ela não desfazer o que eu já fiz, então eu falo assim, ela me dá uma autonomia e eu não quero que ela desfça que ela vá tirar minha autoridade, quando isso aconteceu na primeira oportunidade eu falei que não gostei disso que vocês fizeram, vocês não poderiam ter feito isso, eu aceitei, mas não quero que repita, então isso acontece. Eu brigo pelo meu espaço, nem todo mundo é igual, vice direção age de uma forma e a direção age de outra, quando a vice diretora que esta, tem que agir na linha da vice, quando é a diretora que esta você anda na linha da direção, claro que eu prefiro a linha da direção, porque ela me dá todo respaldo nas coisas que eu faço ela valoriza muito, mas muito meu trabalho, então eu me sinto assim, preciso corresponder a toda essa valorização que ela me dá. Me satisfaz quando eu vejo que elas tem um resultado bom na sala, o aluno foi mal e ela deu uma recuperação e vem e me mostra que ele conseguiu, as vezes eu me acho chata de pegar uma prova de matemática e pedir para o prof. de matemática fazer a conta para ver se o resultado que esta ali na prova esta certinho, porque uma vez a prof. errou e a mãe do aluno veio e mostrou, mas antes de qualquer coisa eu fui na prof. verificar se ela tinha percebido, ela tinha sim percebido e já havia feito a correção na sala, mas eu fiquei mais atenta para as provas desse prof. Mas falhas tem, a gente tem que pensar nas falhas para não repetir de novo. Me angustia, justamente essa questão da interação prof. e diretor, e outra coisa eu acho que tem que ter uma equipe de diretor, vice e coordenador, tem que ter uma equipe diretiva a escola, a escola tem que ter um centro. As pessoas que ocupam a direção da escola [em geral], muitas vezes se sentem assim poderosos em seus cargos, e às vezes por insegurança de perder espaço pra um zelador tenta às vezes prejudicar. Às vezes alguns professores, até fizeram esse comentário,	. 6- As minhas funções ficaram um pouco misturadas, eu quero o ano que vem fazer e cumprir o plano de ação e seguir meu plano, eu quero organização eu já estou conseguindo traçar essa meta para o ano que vem.	
--	--	--

no início eles sentem isso, quando eu converso com eles e já sabem que a direção está sabendo o que aconteceu, a gente teve até uma reunião por isso, de pensarem que o coordenador é aquele que leva as coisas para o diretor, então eu coloquei para elas, deixei bem claro: - Olha, vocês tem que perder isso. Igual uma professora que fica insegura por eu dominar a língua portuguesa, ela ficava insegura comigo, por um problema que ela teve, aí eu conversei e falei que você tem que sentir justamente um respaldo, eu não sou isso que você está pensando, não estou fiscalizando você eu estou te acompanhando, então a gente tem que estar sempre lembrando os prof. disso porque eles tem resquícios disso, que existem ainda supervisores, coordenadores, que supervisionam mesmo que tem aquela supervisão de ficar cuidando, mas eu trabalho junto com elas. Eu tenho lido muito sobre coordenação, é diferente a responsabilidade é diferente é aquilo que eu disse mesmo, eu me sinto responsável, todo mundo fala assim que eu abraço, mas eu acho que precisa, só me falta os braços mesmo, que eu queria poder assim ajudar mais, acompanhar mais. Eu tenho a impressão que é porque eu tenho um que de líder também muito forte em mim, eu lidero mesmo meu grupo, eu não me sobreponho à direção que ela tem além das funções que eu tenho que ela também deve acumular, elas também devem coordenar, devem acompanhar a aprendizagem dos alunos e pais, eu acho que elas passam muita responsabilidade para o coordenador eu acho que elas tem que compor a equipe e fazer junto e não deixar, agora eu também não me sobreponho, tem hora que a direção, eu tenho ainda essa visão de que ordem a gente não discute a gente cumpre. No meu caso primeiro eu tento a fala, já aconteceu, de professor que tem resistência: - Eu tenho 30 anos de serviço e nunca precisei que ninguém ficasse corrigindo o objetivo que eu fiz, eu não vou fazer isso, eu não vou fazer um plano de aula diferente aqui para Escola, eu faço um só para todas escolas. E aí eu tive que mostrar para ela que cada escola é uma escola e aí quando não tem jeito aí eu falo que agora você vai fazer porque eu estou pedindo para você fazer, eu nem falo que estou mandando. Época de exame final, por exemplo, eu penso em tudo até o cabeçalho da prova eu penso pra ficar tudo igual, eu penso em todos os detalhes, aí a prof. comenta com o aluno a nota de exame sendo que ele vai fazer mais exame, então essas coisas de sala de aula como eu já tinha costume, me ajuda muito, isso não se faz, porque hoje mesmo a menina acabou de sair e falou que não vem mais fazer a outra prova, porque eu reprovei de matemática, a prof. me passou o resultado. Então tá certo, você volta para fazer as outras porque tem o conselho ainda, não desista ainda. A menina acabou de sair eu fui na prof. e isso eu não deixo passar e falei que isso não pode acontecer, a prof. falou que ela viu a nota que ela estava corrigindo, então você não deveria nem corrigir na sala de aula, isso é bom tem que estar perto a gente vê, independente de estar cuidando ou não eu to acompanhando o trabalho dela eu tenho que ver. Mesmo assim, houve prof. que registravam o conteúdo		
---	--	--

e estavam dando outro em sala de aula, eu olho as vezes o professor na hora atividade, eu não libero ninguém da hora atividade eu quero o prof na hora atividade comigo, quando ela cumpre fora no horário que eu não estou eu falo assim: - Não vale não serve para mim, eu sou coordenadora com você do lado, eu preciso saber o que você está trabalhando, eu preciso saber, você não sentou comigo. Eu gosto dessa presença delas comigo. As minhas funções ficaram um pouco misturadas, eu quero o ano que vem fazer e cumprir o plano de ação e seguir meu plano, eu quero organização eu já estou conseguindo traçar essa meta para o ano que vem, o que vou fazer para o ano que vem ficar tudo certinho e com isso eu vou pegando gosto pela profissão, eu achava muita teoria, achava estranho ler aqueles assuntos e hoje eu já leio e acho bem próximo da minha realidade, quero ler mais sobre avaliação e a disciplina na sala de aula.		
---	--	--

Dados do discurso – **sujeito H**

Discurso	Unidades de contexto	Unidades de significado
Me satisfaz quando vejo o sucesso no final do trabalho desses professores que queira sim, queira não, quando é sucesso do professor é sucesso meu também, é sucesso do aluno é sucesso meu também. Quando a escola tá agradando ao pai eu me sinto realizada também. Não é só o professor tando bem, o aluno tando aprendendo que a gente sente bem, todos os lados que você trabalha está bem, a gente fica bem também. Tem coisas que me angustia sim, tem momentos que o próprio sistema pede, você tem que fazer uma avaliação do professor e esse professor não está bem, você sabe que ali vai escrever do professor, mas você está escrevendo de você mesma, que é seu trabalho que está em jogo ali. Então isso angustia muito, escrever de uma pessoa, que eu uso como objeto para escrever de mim mesma, que é o resultado do meu trabalho. A mesma coisa eu tá dando uma nota cinco para um aluno, eu to dando para mim, é o meu trabalho que não tá rendendo. Isso me angustia muito, eu faço de tudo para não fazer isso, porque eu quero mostrar o resultado do meu trabalho com esses professores. Tenho autonomia, tudo aqui quando quero fazer um curso, trazer um curso, eu faço isso com muita antecedência, porque existe um calendário e este calendário que é apertado, porque é feito no início do ano e as necessidades dos professores é no decorrer do ano e, esse calendário tem que ser cumprido. Então, às vezes existe certa barreira, esse calendário foi mandado no começo do ano, porque não já pensou nisso antes. Geralmente acontecem muitos imprevistos, pontes, dias que a prefeita dá que acaba apertando o calendário, então existe algumas dificuldades para esse tempo. Mas, eu tenho conseguido, para esse ano, por exemplo, eu já consegui um curso de formação com um engenheiro da VCP, com projetos que deu certo, os alunos foram dispensados e os professores ficaram para isso, foi um	1-Me satisfaz quando vejo o sucesso no final do trabalho desses professores que queira sim, queira não, quando é sucesso do professor é sucesso meu também, 2- Tem coisas que me angustia sim, tem momentos que o próprio sistema pede, você tem que fazer uma avaliação do professor e esse professor não está bem [...] que é seu trabalho que está em jogo ali. 3- Tenho autonomia, tudo aqui quando quero fazer um curso, trazer um curso, eu faço isso com muita antecedência, porque existe um calendário e este calendário [...] e as necessidades dos professores 4- A dificuldade é mais para achar tempo [...].	1-Contribuição com o trabalho do professor na aprendizagem do aluno. Papel do supervisor frente à burocracia. -Papel de formador Conquista da autonomia Cumprir prazos.

curso que agradou a todos. A dificuldade é mais para achar tempo, mas a gente, com jogo de cintura, eu já planejo com muita antecedência, converso com a diretora e ela tem atendido todos os pedidos que eu tenho feito.		
---	--	--

ANEXOS



Prefeitura Municipal de Três Lagoas.
Estado de Mato Grosso do Sul.
Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

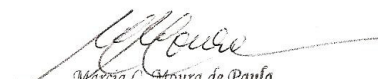


Exm.^a Sr.^a Presidente do Conselho Estadual de Educação/MS

Márcia Maria Souza da Costa Moura de Paula - RG. 154.176 - SSP/MS, Secretária Municipal de Educação e Cultura, vem mui respeitosamente a presença de Vossa Senhoria, requerer **Autorização de Funcionamento da Educação Infantil**, do Centro de Educação Infantil D.Diva Garcia de Souza, localizado à Rua Aniceto Arão, nº 1.052, Bairro Paranapungá, município de Três Lagoas/MS (encontrando-se em anexo) a documentação em conformidade com a DELIB/CEE n.º 6363, de 19 de outubro de 2001.

Nestes Termos
Pede Deferimento

Três Lagoas, 05 de junho de 2007.


Márcia C. Moura de Paula
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Dec. Nº 147/05 de 10/11/05

Recebido 19/07/07


Processo N.º	29 / 04 48 45
Data	18 / 02 / 2002 Fls.
Rubrica	

8

CAPÍTULO II

-DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 9º - O Conselho de Escola, articulado à direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da escola.

Art. 10 - O Conselho de Escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente, em consonância com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 11 - O Conselho de Escola, com composição e atribuição definida em legislação específica, poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

Art. 12 - Por decisão do Conselho de Escola e com a finalidade de dinamizar sua atuação, fica instituído na escola a Comissão de Normas e Convivência com as seguintes atribuições:

I - analisar e julgar toda infração do Regimento Escolar, salvo a que considerar falta grave, caso em que será ouvido o Conselho de Escola para aplicação de penalidade ou encaminhamento às autoridades competentes;

II - julgar todos os procedimentos que atentem contra as normas de convivência do ambiente escolar.

Parágrafo único – A Comissão de Normas e Convivência poderá delegar à direção as atribuições previstas no inciso I.

Art. 13 - A Comissão de Normas e Convivência terá a seguinte composição:

- I- Diretor da escola que será seu presidente nato;
- II- Supervisores de ensino;
- III- um professor membro do Conselho de Classe e Ano, indiciado por seus pares;
- IV- um pai de aluno, escolhido por seus pares no Conselho de Escola;
- V- um aluno, escolhido por seus pares.

Art.14 - A Comissão de Normas e Convivência reunir-se-á sempre que necessário, e mediante convocação da direção, tomando suas decisões por maioria simples de votos.

CAPÍTULO III

-DA DIREÇÃO

Art.15 - A Direção da Escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

APROVADO
 ATRAVÉS DE *Pat. n.º 0012/SEMEC*
 DE 12 / 06 / 02

Processo N.º	29/04845/2007
Data	18/07/2007
Fls.	17
Rubrica	

9

Parágrafo único: Integram a direção o Diretor e Diretor-Adjunto .

Art.16 - A Direção será exercida por funcionário lotado na Escola, com habilitação mínima de nível superior, licenciatura plena, na área de educação em consonância com o art. 120 da Lei 1.609, de 28 de Março de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Parágrafo único – O Diretor será substituído em suas eventuais falta pelo Diretor - Adjunto.

Art. 17 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I-elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Art. 18 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

CAPÍTULO IV -DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Art. 19 - O Supervisor Escolar terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, devendo ser um profissional devidamente habilitado em pedagogia, licenciatura plena e sua atividade deve ser entendida como parte integrante relativo ao processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola.

Parágrafo único - São atribuições específicas do Supervisor Escolar:

- I - acompanhar, avaliar e controlar as atividades curriculares, assegurando as articulações das diferentes áreas do conhecimento, visando a superação da fragmentação;
- II - relatar projetos e preparar relatórios;
- III - atender aos servidores e alunos da Escola prestando-lhes esclarecimentos quanto à legislação;
- IV - representar os professores perante a direção;

APROVADO *[assinatura]*
 ATRAVÉS DE *[assinatura]* Nº 012/SEMEC/2007
 DE 12 / 06 / 2007

Processo N.º	29/04/4845/2007
Data	18/07/2007 Fls. 18
Rubrica	

10

V - organizar eventos pedagógicos, com a participação dos outros colaboradores da escola.

CAPÍTULO V -DO CORPO DOCENTE

Art. 20 - O corpo docente será constituído de professores qualificados, devidamente habilitados, lotados na Escola, de acordo com as normas do Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e normas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 21 - Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercem suas funções, incumbindo-se de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - proceder à observação dos alunos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando-os para os órgãos competentes;
- VIII - participar dos conselhos de classe e ano;
- IX - participar de atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade;
- X - participar das reuniões de associação de pais e mestre;
- XI - executar e manter atualizados os registros escolares e os relativos a suas atividades;
- XII - manter sempre que possível contato com os pais ou responsáveis para informá-los e orientá-los sobre o desenvolvimento de seus filhos.

CAPÍTULO VI -DO CONSELHO DE CLASSE E ANO

Art. 22 - Os Conselhos de Classe e Ano, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre anos e turmas;
- II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada ano/classe;
- IV - orientar o processo de gestão do ensino.

APROVADO 
 ATRAVÉS DE PORT. 18.012/SE/MEC/2007
 DE 12 / 06 / 2007



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO / ÁREA DE INSPEÇÃO



APRESENTAÇÃO

O Regimento Escolar é um documento legal, de caráter obrigatório, elaborado pela Escola que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar do estabelecimento que regula as suas relações com o público interno e externo e ainda, normatiza e fundamenta a Proposta Pedagógica, sendo, portanto, necessariamente, compatível com a mesma, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, de 20/12/1996.

TÍTULO I DA IDENTIFICAÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS

CAPÍTULO I -DA IDENTIFICAÇÃO

Art. 1º - A **Escola Municipal São João**, está sediada a Rua Tancredo Tasso C. Gomes, , nº. 1532, Bairro : Vila São João, Município de Três Lagoas, telefone (0xx) 67 3929 1829 criada pelo Decreto Municipal nº38, de 17/11/1975.

Art. 2º - A **Escola Municipal São João** é mantida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS, CNPJ nº. 03184041/0001-73, situada à Avenida Capitão Olyntho Mancini, 667, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente e reger-se-á pelo presente regimento.

Parágrafo único – Esta Escola oferece a Educação Básica nas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II FINALIDADES E OBJETIVOS

Seção I -DAS FINALIDADES

Art. 3º - A **Escola Municipal São João** busca a qualidade na valorização do ser humano com base nos princípios e valores cristãos, atuando com responsabilidade no contexto social e cultural no qual está inserida, formando indivíduos críticos e criativos que saibam discernir e nortear sua trajetória de vida, respeitando direitos e deveres dos seus semelhantes, em perfeita sintonia com a realidade e o momento histórico vivenciado.

Art. 4º - A Educação Escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Seção II -DOS OBJETIVOS

Art. 5º - Os objetivos do ensino são:

- I- respeitar o aluno, dando-lhe oportunidades de acesso e permanência na escola;
- II- dar liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- aceitar o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

APROVADO 
 ATRAVÉS DE Port. nº 013/semec/2007
 DE 12 / 06 / 2007

- IV- respeitar a liberdade e ter apreço a tolerância;
- V- manter, na escola, a gestão democrática, em consonância com a legislação educacional;
- VI- garantir padrão de qualidade de ensino;
- VII- valorizar experiências extra-escolares;
- VIII- vincular a educação escolar ao trabalho e as práticas sociais.

Art. 6º - Os objetivos desta escola são:

- I - criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, potencialidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, refletindo e agindo criticamente transformando positivamente o meio em que vive;
- II - preparar o aluno, para torná-lo uma pessoa capaz de exercer a cidadania, cumprindo seus direitos e deveres, participando do processo político, social e econômico;
- III - valorização pessoal da criança e do adolescente, estimulando seu desenvolvimento tecnológico e visão global do mundo;
- IV - promover a integração escola-comunidade, proporcionando um ambiente favorável ao estudo e ensino.

Art. 7º - A **Escola Municipal São João** tem como objetivos específicos:

I - na educação infantil:

- a) o desenvolvimento integral da criança, tratando-se essencialmente de desenvolvimento do aluno como ser humano, considerando uma série de fatores, como os intrínsecos, bem como aqueles que o circundam;
- b) considerar aspectos individuais como capacidade cognitiva, afetiva e motora, os interesses e as necessidades;
- c) viabilizar nesse processo o contato com outros seres humanos, considerando o outro como um ser que também tem desejos e características próprias;
- d) conscientizar a criança da sua sociabilidade, um ser que, à medida que evolui compreende a existência do outro;
- e) conciliar suas necessidades respeitando idéias e valores alheios;
- f) usar o lúdico como forma de estimular gerando prazer, curiosidade, o que remete a criança à descoberta;
- g) criar vínculos entre as áreas de trabalho, utilizando-se diversas linguagens (corporal, oral, escrita, plástica, cênica e musical) em uma atividade;
- h) propor um espaço onde a criança possa brincar, criar, descobrir, sonhar, enfim, ser criança, buscando sempre a vivência dos valores éticos e cristãos.

APROVADO 
 ATRAVÉS DE Res. nº 013/SEMECI 2007
 DE 12 / 06 / 2007

II - no ensino fundamental:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprender;
- b) visar a construção e reconstrução do conhecimento;
- c) desenvolver capacidades e aprendizagens de conteúdos necessários à vida em sociedade, preocupando-se em desenvolver a competência do aprender a aprender e o saber pensar;
- d) compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e valores em que se fundamenta a sociedade;
- e) oportunizar atividades significativas que permitam ao aluno estabelecer relações cotidianas entre o científico, o racional e o afetivo, o individual e o coletivo;
- f) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de competências e habilidades, a formação de atitudes e valores;
- g) planejar para ser desenvolvido de forma transdisciplinar, perpassando todas as áreas de ensino, onde a temática inspira-se em trabalhos que priorizem atitudes e hábitos de indagação, interpretação, pesquisa e síntese;
- h) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- i) estabelecer referenciais interativos de construção do saber, construindo uma proposta de trabalho que contemple as expectativas da comunidade escolar, buscando qualidade nas ações para formação do ser humano baseado sempre nos princípios dos valores cristãos.

TÍTULO II

- DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I

-DA ADMINISTRAÇÃO GERAL

Art. 8º - O sistema de organização técnica e administrativa obedecerá ao disposto no Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica do Município e a Resolução nº. 002/SEMED/2005, de 11 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a tipologia das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino:

- I- Conselho de Escola;
- II- Direção:
 - a) Diretor ;
 - b) Diretor - adjunto;
- III- Supervisão escolar;
- IV- Corpo docente;
- V- Conselho de classe e de ano;
- VI- Apoio administrativo;
 - a) Secretaria;
 - b) Auxiliar de secretaria;
- VII- núcleo operacional;
- VIII- associação de pais e mestres.

APROVADO

ATRAVÉS DE Port. nº 013/SEMED/2007

DE 12 / 06 / 2007

CAPÍTULO II

-DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 9º - O Conselho de Escola, articulado à direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da escola.

Art. 10 - O Conselho de Escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente, em consonância com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 11 - O Conselho de Escola, com composição e atribuição definida em legislação específica, poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

Art. 12 - Por decisão do Conselho de Escola e com a finalidade de dinamizar sua atuação, fica instituído na escola a Comissão de Normas e Convivência com as seguintes atribuições:

I - analisar e julgar toda infração do Regimento Escolar, salvo a que considerar falta grave, caso em que será ouvido o Conselho de Escola para aplicação de penalidade ou encaminhamento às autoridades competentes;

II - julgar todos os procedimentos que atentem contra as normas de convivência do ambiente escolar.

Parágrafo único - A Comissão de Normas e Convivência poderá delegar à direção as atribuições previstas no inciso I.

Art. 13 - A Comissão de Normas e Convivência terá a seguinte composição:

- I- Diretor da escola que será seu presidente nato;
- II- Supervisores de ensino;
- III- um professor membro do Conselho de Classe e Ano, indiciado por seus pares;
- IV- um pai de aluno, escolhido por seus pares no Conselho de Escola;
- V- um aluno, escolhido por seus pares.

Art.14 - A Comissão de Normas e Convivência reunir-se-á sempre que necessário, e mediante convocação da direção, tomando suas decisões por maioria simples de votos.

CAPÍTULO III

-DA DIREÇÃO

Art.15 - A Direção da Escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

APROVADO
ATRAVÉS DE Res. nº 013/SEMEC/2007
DE 12 / 06 / 2007

Parágrafo único: Integram a direção o Diretor e Diretor-Adjunto.

Art. 16 - A Direção será exercida por funcionário lotado na Escola, com habilitação mínima de nível superior, licenciatura plena, na área de educação em consonância com o art. 120 da Lei 1.609, de 28 de Março de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Parágrafo único - O Diretor será substituído em suas eventuais falta pelo Diretor - Adjunto.

Art. 17 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I - elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Art. 18 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

CAPÍTULO IV -DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Art. 19 - O Supervisor Escolar terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, devendo ser um profissional devidamente habilitado em pedagogia, licenciatura plena e sua atividade deve ser entendida como parte integrante relativo ao processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola.

Parágrafo único - São atribuições específicas do Supervisor Escolar:

- I - acompanhar, avaliar e controlar as atividades curriculares, assegurando as articulações das diferentes áreas do conhecimento, visando a superação da fragmentação;
- II - relatar projetos e preparar relatórios;
- III - atender aos servidores e alunos da Escola prestando-lhes esclarecimentos quanto à legislação;
- IV - representar os professores perante a direção;

APROVADO 
 ATRAVÉS DE Port. nº 013/SEMEC/2007
 DE 12 / 06 / 2007

V - organizar eventos pedagógicos, com a participação dos outros colaboradores da escola.

CAPÍTULO V -DO CORPO DOCENTE

Art. 20 - O corpo docente será constituído de professores qualificados, devidamente habilitados, lotados na Escola, de acordo com as normas do Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e normas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 21 - Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercem suas funções, incumbindo-se de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - proceder à observação dos alunos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando-os para os órgãos competentes;
- VIII - participar dos conselhos de classe e ano;
- IX - participar de atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade;
- X - participar das reuniões de associação de pais e mestre;
- XI - executar e manter atualizados os registros escolares e os relativos a suas atividades;
- XII - manter sempre que possível contato com os pais ou responsáveis para informá-los e orientá-los sobre o desenvolvimento de seus filhos.

CAPÍTULO VI -DO CONSELHO DE CLASSE E ANO

Art. 22 - Os Conselhos de Classe e Ano, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre anos e turmas;
- II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada ano/classe;
- IV - orientar o processo de gestão do ensino.

APROVADO 
 ATRAVÉS DE  Nº 01356 MEC/2003
 DE 12 / 06 / 2003

Art. 23 - Os Conselhos de Classe e Ano serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou ano e contarão com a participação de alunos de cada classe.

Art. 24 - Os Conselhos de Classe e Ano deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocados pelo Diretor .

Art. 25 - Os Conselhos de Classe e Ano são de natureza consultiva e deliberativa e têm as seguintes atribuições:

I - avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares:

- a) analisando os padrões de avaliações utilizados;
- b) identificando os alunos de aproveitamento insuficiente;
- c) identificando as causas do aproveitamento insuficiente;
- d) coletando e utilizando informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos.

II - avaliar o comportamento da classe:

- a) confrontando o relacionamento da classe com os diferentes professores;
- b) identificando os alunos de ajustamento insatisfatório em situação de classe e na escola;
- c) propor medidas que visem ao melhor ajustamento do aluno.

III - verificar os casos de classificação:

- a) analisando o conceito final emitido pelo professor;
- b) determinando o acesso a estudos de recuperação contínua, dos alunos cujas médias e/ ou conceitos indiquem aproveitamento inferior ao mínimo exigido;
- c) analisar os casos de avanço escolar;
- d) homologar o parecer sobre os alunos que não foram aprovados por até 1,0 (um) ponto na média em apenas um componente curricular antes do exame final e até 0,5 (meio) ponto na média após o exame final.

CAPÍTULO VII -DO APOIO ADMINISTRATIVO

Seção I -DA SECRETARIA DA ESCOLA

Art. 26 - Os funcionários da Secretaria terão a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a Direção nas atividades escolares.

Parágrafo único - A função de Secretário será exercida por um funcionário lotado na Escola, com escolaridade mínima em nível médio, ao qual caberá a responsabilidade básica de organização das atividades pertinentes a secretaria e a supervisão de sua execução nas seguintes atribuições:

APROVADO 
 ATRAVÉS DE RA nº 013/SE MEC 12007
 DE 12 / 06 / 2007



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

EDITAL N.º 001/2009

CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS PARA O QUADRO DE PESSOAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS-MS

SIMONE NASSAR TEBET, Prefeita Municipal de Três Lagoas/MS, no uso de suas atribuições, torna pública a abertura de inscrições para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos pertencentes ao Quadro Permanente de Pessoal da Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS, de acordo com as normas e condições seguintes:

1 - DOS CARGOS

1.1 – Os Cargos, objeto do Concurso e respectivo número de vagas, escolaridade, requisitos, atribuições, conteúdo programático e vencimentos constam dos Anexos I e II deste Edital.

1.2 - O regime jurídico é único e de natureza estatutária e a carga horária é a definida no Anexo I, para cada cargo.

1.3 – São requisitos básicos para o provimento do cargo:

- a) ser brasileiro nato ou naturalizado;
- b) estar em gozo dos direitos políticos e civis;
- c) estar quite com as obrigações militares (sexo masculino) e eleitorais;
- d) ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos;
- e) comprovar a escolaridade e os requisitos específicos exigidos para o cargo;
- f) apresentar declaração de não acúmulo de cargos (ver item 8.7 deste Edital);
- g) ser considerado apto em exame médico-pericial realizado por Junta Médica designada pela Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS;

1.4 - As vagas que porventura forem criadas ou abertas durante o prazo de validade do presente concurso poderão ser preenchidas por candidatos habilitados, obedecida a ordem de classificação.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1 – Para a efetivação da inscrição será exigida a apresentação de um dos seguintes documentos oficiais de identidade: Registro Geral de Identidade, ou Carteira de Identidade Militar, ou Carteira Nacional de Habilitação (com foto), ou Carteira de Identidade Profissional emitida pelo órgão competente, ou Carteira de Trabalho e Previdência Social.

2.2 - **As inscrições serão realizadas exclusivamente no período de 11 a 22 de maio de 2009** e o candidato, concorrente a um cargo, poderá inscrever-se:

a) Pela **Internet**, no endereço eletrônico www.fapec.org/concurso onde estarão disponibilizados, para preenchimento e impressão, o Formulário de Inscrição, o boleto bancário e o Edital do concurso, contendo toda a regulamentação;

b) Nas **Agências dos Correios: AC TRÊS LAGOAS**, localizada na Avenida Antonio Trajano, nº 100, Centro e **ACF OLINTO MANCINI**, localizada na Av. Capitão Olyntho Mancini, 1074, Centro, em Três Lagoas/MS, observado o horário de funcionamento das agências.

2.3 – O candidato **que realizar as inscrições pela Internet** deverá atender aos seguintes procedimentos:

a) efetuar o pagamento do boleto bancário até o término do expediente das agências bancárias da Caixa Econômica Federal ou das Casas Lotéricas;

b) no último dia destinado à realização das inscrições o candidato deverá realizá-la até às 18 horas. Após este horário o sistema de captação das inscrições deixará automaticamente de recebê-las (observar, para o pagamento, o horário de funcionamento das Agências da Caixa Econômica Federal e Casas Lotéricas);

c) os documentos (**Ficha de Inscrição, já com as fotocópias do documento de identidade coladas no local apropriado e o Comprovante de Pagamento**) deverão ser entregues pessoalmente na FAPEC, no horário das 8 horas às 11 horas e das 14 horas às 17 horas, exceto sábados, domingos e feriados, situada na Rua 9 de Julho, 1922, Vila Ipiranga, CEP 79.081-050, Campo Grande/MS, ou postados, por SEDEX, com AR, em qualquer Agência dos Correios, **até dois dias úteis após o último dia destinado para as inscrições.**

ANEXO I – DOS CARGOS, REQUISITOS, ATRIBUIÇÕES, VAGAS, LOTAÇÃO, CARGA HORÁRIA E VENCIMENTOS.**A – CARGO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO**

CARGO	VAGAS	ESCOLARIDADE/ REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES DO CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	VENCIMENTO (R\$)
Vigia	20	Nível Fundamental Incompleto	Realização de atividades e serviços de vigilância e de segurança em geral. Realização de atividades de vigilância patrimonial nos órgãos públicos do município.	40 horas	434,85

B – CARGOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE OBRAS E SERVIÇOS PÚBLICOS

CARGO	VAGAS	ESCOLARIDADE/ REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES DO CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	VENCIMENTO (R\$)
Engenheiro Civil	02	Nível Superior - Curso de Graduação em Engenharia Civil e registro no órgão de classe competente.	Coordenar, supervisionar, planejar, orientar, realizar vistoria e fiscalização de obras e executar tarefas inerentes às atividades de construção, restauração, reparo, reforma, operação, conservação, manutenção de vias públicas; elaborar projetos de construção e reforma de prédios municipais, fiscalizar e medir obras públicas, realizar perícias, avaliações e emissão de laudos de obras civis em geral; coordenar a implantação de conjuntos habitacionais e de medidas visando ao desenvolvimento de política habitacional; fiscalizar e executar serviços técnicos concernentes aos problemas de erosão, recuperação de solos, conservação e recuperação da cobertura florestal para proteção de nascentes e matas ciliares e de saneamento; controlar, avaliar e fiscalizar custos operacionais do setor de obras públicas e habitação.	40 horas	1.743,88
Auxiliar de Topógrafo	02	Nível Médio.	Transportar para o terreno os elementos do projeto da obra; abrir caminhos para realização dos serviços topográficos. Realizar todo trabalho de auxílio ao Topógrafo, ou que for por este determinado.	40 horas	426,99
Desenhista	01	Nível Médio – Curso Técnico de Desenho.	Planejamento e desenvolvimento de projetos, valendo-se de instrumentos apropriados, através de computação gráfica, especificando materiais, gráfica das formas e das dimensões do produto, aplicando os conhecimentos sobre materiais, processos e técnicas de construção de acordo com as normas e especificações técnicas.	40 horas	564,73

G – CARGOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CARGO	VAGAS	ESCOLARIDADE/ REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES DO CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	VENCIMENTO (R\$)
Especialista de Educação	18	Nível Superior – Curso de Graduação em Pedagogia.	Planejar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas da Unidade escolar, juntamente com a Direção e a orientação Educacional; assistir, acompanhar e subsidiar o corpo docente, na unidade do planejamento em sua execução, de acordo com a proposta política da Unidade Escolar; Viabilizar mecanismo de combate à evasão escolar e repetência; Promover a integração escolar, família e comunidade; participar da elaboração e operacionalização do projeto político da unidade escolar; promover atividades que produzam o desenvolvimento de habilidade de relacionamento inter-pessoal no ambiente escolar; Promover a integração escola, família e comunidade, assegurando a discussão da prática pedagógica; Assistir aos professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino aprendizagem; participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos; promover levantamento de dados estatísticos do rendimento escolar.	40 horas	1.425,00
Atendente de Educação Infantil	50	Nível Médio.	Realizar procedimentos de higiene infantil, banho, escovação e de oferecer e preparar mamadeiras, papinhas, mingaus e sucos para crianças; executar os trabalhos de servir refeições, lanches, merenda e outros tipos de alimentação para crianças; dar alimentação e mamadeiras às crianças; manter as instalações de uso das crianças devidamente arrumadas e limpas, especialmente em relação à proteção e segurança no uso de brinquedos e material didático-pedagógico.	40 horas	485,38

LOGOMARCA DO PROJETO



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PARQUE SÃO CARLOS



GOVERNO MUNICIPAL
TRÊS LAGOAS
Construindo o futuro



PROJETO

RESGATE