

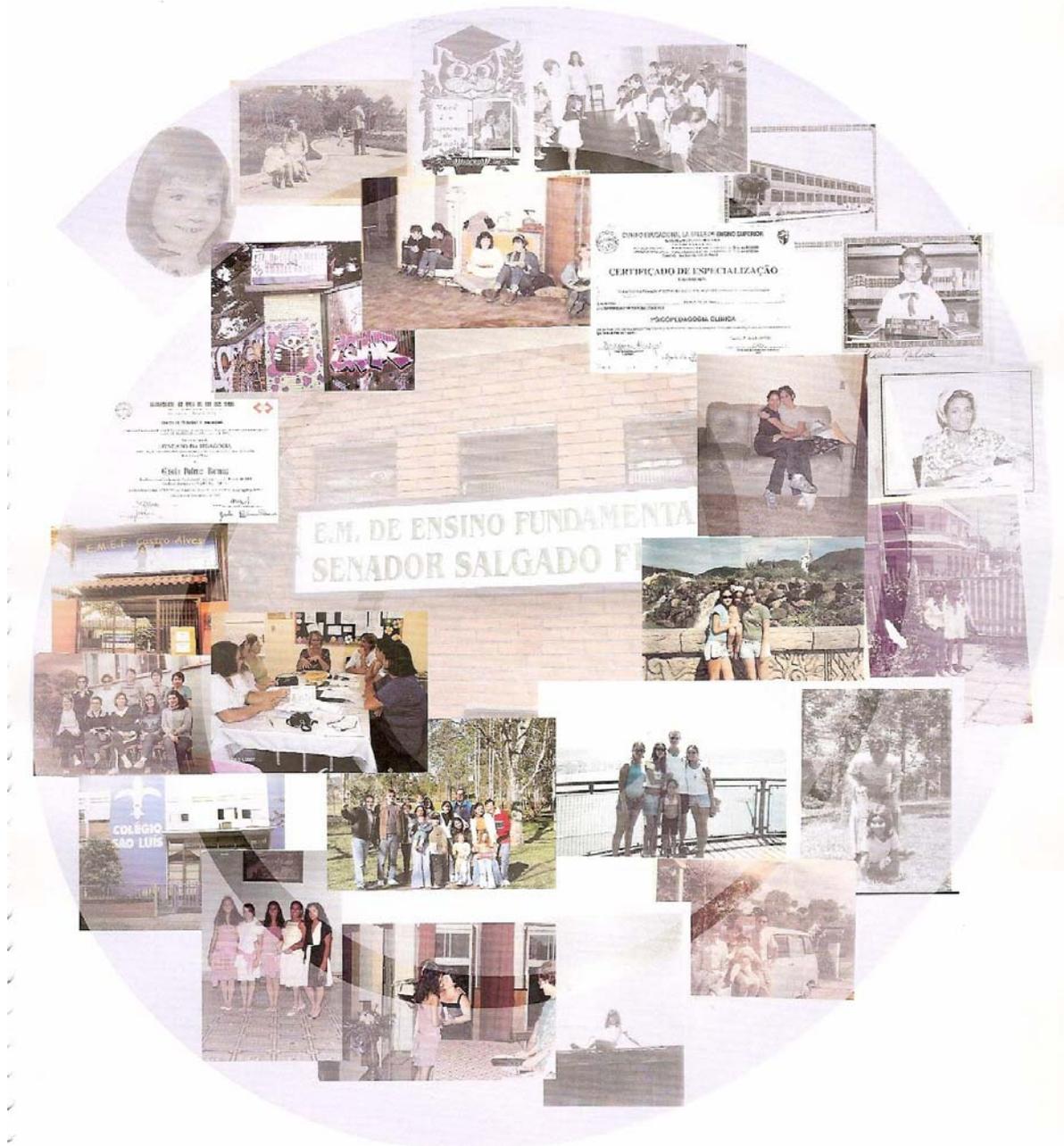
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

GISELE PALMA

**A AÇÃO MEDIADORA DA SUPERVISÃO ESCOLAR E A
RUPTURA DE PRÁTICAS TRADICIONAIS
– UMA REORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR**

São Leopoldo

2007



GISELE PALMA

**A AÇÃO MEDIADORA DA SUPERVISÃO ESCOLAR E A
RUPTURA DE PRÁTICAS TRADICIONAIS
– UMA REORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

2007

*Dedico esse trabalho
às minhas filhas Luísa, Gabriela e Júlia...
três exemplos de coragem e superação!*

Agradecimentos

Por ter chegado até aqui, agradeço a todos que acreditaram em mim e ajudaram a construir minha história!

Minha orientadora Mari, pelo carinho e por ter me mostrado um mundo que eu não conhecia...

Prof^a Cleoni, que me acolheu no PPGEDU e me ensinou a compreender melhor o meu mundo...

Coordenação do PPGEDU, que apoiou minhas decisões...

CAPES por ter financiado esta pesquisa...

Loi e Saionara, pela ajuda de todas as horas...

Prof^a. Cleuza Dias, pelas contribuições significativas e afetuosas...

SMED/SL, por ter permitido que essa pesquisa fosse realizada na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo...

Marisa, Carmem L., Neuza, Rose, professores do Grupo de Estudos e demais professores e funcionários da E.M.E.F.S. Salgado Filho, por terem me recebido com tanto carinho e entusiasmo...

Minha mãe Marlene e meu pai Nilo, por terem deixado eu ser o que SOU...

Minhas irmãs Já e Vivi, por terem me instigado a ser diferente do que sou...

Minhas filhas Luísa, Gabriela e Júlia, por me desafiarem todos os dias e me fazerem crescer...

Meu marido Rogério, por ter me mostrado um jeito alegre da vida ser vivida!

Minhas sempre amigas Dânia, Eunice, Ione, Lola e Magda, as quais, quando eu não tive forças, tiraram as pedras do caminho, para que pudesse andar... andando, cheguei aqui!

Minha nova amiga Carmem, por todas as ajudas imagináveis...

Todos amigos e amigas – dessa e de outras jornadas - que, de alguma forma, participaram desse maravilhoso processo de transformação que se chama Mestrado!

*Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei...*

*Conhecer as manhãs e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha, ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
levando a boiada eu vou
Tocando os dias
pela longa estrada eu vou,
estrada eu SOU...*

Tocando em Frente, Almir Satere Renato Teixeira.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar a ação da supervisão escolar, enquanto mediadora do processo de ruptura de posturas tradicionais e de construção de novos saberes, no cotidiano da escola, tendo como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho – SL/RS, a qual implementou, sob a coordenação da supervisão, o Projeto de *Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* – uma reorganização do *tempo* e do *espaço* escolar! A investigação teve caráter qualitativo e o estudo foi organizado sob duas categorias centrais (a ação supervisora e os saberes dos professores), possibilitando o diálogo com pesquisadores que deram sustentação teórica para a compreensão dos achados. Chistov, Cunha, Pimenta e Placco, fundamentalmente sustentaram a primeira categoria; e Charlot, Gómez, Libâneo, Pimenta, Tardif, a segunda. Outros pesquisadores iluminaram as descobertas desta pesquisa, trazendo referências para as duas categorias, tais como Azevedo, Brandão, Freire, Rios e Sousa Santos. Na busca pelo desvelar da realidade, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, análise de registros e documentos, observação, diário de campo e a constituição de um Grupo de Estudos - espaço coordenado pelas supervisoras da escola, com o objetivo de estudo teórico, partilha de experiências, reflexões e discussões a partir do cotidiano da sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram as duas supervisoras que atuam na escola e os professores que participaram do Grupo de Estudos e exercem a docência nas turmas envolvidas no Projeto de *Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*. A pesquisa possibilitou perceber que foram vários os movimentos da supervisão escolar, os quais favoreceram a implantação do Projeto, que se desencadearam sob duas dimensões: movimentos anteriores à decisão de mudança e movimentos ocorridos na tomada de decisão. Estas ações tiveram sustentação em saberes construídos pelas supervisoras ao longo de suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, sendo que o respeito, o acolhimento, a formação de vínculos éticos com o grupo de professores parecem ter sido fatores relevantes nesta tomada de decisão coletiva da E.M.E.F.S. Salgado Filho. A mediação, nesse contexto, assumiu a forma de uma atitude intencional e passou a fazer parte do cotidiano das supervisoras, as quais também sofreram os impactos da mudança na escola e perceberam a necessidade de avançar e buscar novas práticas e conhecimentos. Na sala de aula, frente às novas demandas do cotidiano, os professores construíram saberes relacionados aos conteúdos e às metodologias, possibilitando, entre outros: planejamento de propostas de trabalho interativas, coletivas e de incentivo à atitude investigativa; rotinização de algumas ações do cotidiano em sala aula; formação de redes de parceria; compreensão da especificidade das disciplinas, ampliando sua visão para além de seus limites. Neste momento ocorre um movimento significativo em direção à interdisciplinaridade na escola. A implantação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* parece constituir-se como o início de uma outra lógica, fundada na coletividade, na ética, no respeito e na participação democrática. Penso, assim, que buscando ser uma escola inovadora, foi dado um passo firme em direção a uma escola emancipatória!

Palavras-chave: ação supervisora – saberes docentes – formação continuada – inovação.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the role of the school supervision, as a mediator of a process that includes the rupture of traditional postures and the construction of new knowledge in the everyday life of a school. The empirical field of the research was the city elementary school Senador Salgado Filho (SL/RS), which implemented, coordinated by the Supervision, the *Isonomy of Workload and Thematic Rooms' Project* – a new organization of the school's space and time. The research's character was qualitative and the work was organized in two main categories, allowing the dialogue with researchers who gave theoretical basis for understanding the findings. They are the following: The supervising action - Chistov, Cunha, Pimenta, Placco and others; The Teacher's knowledge - Charlot, Gómez, Libâneo, Pimenta, Tardif and others. Other researchers also enlightened the findings of this research, adding elements to both categories, such as Azevedo, Brandão, Freire, Rios and Sousa Santos. To unravel the school's reality, the employed methodologies were semi-structured interviews, analysis of records and documents, observation, field diary and the organization of a Studies' Group – a space coordinated by the school's supervisors, aiming at theoretical studies, experience sharing, collective thinking and debates based on the school's everyday life. The research's actors were the two supervisors who work in the school and the teachers who took part in the Studies' Group and work with the classes involved with the *Isonomy of Workload and Thematic Rooms' Project*. Several movements from the school's supervision, which correspond to two categories, favored the projects implementation: movements prior to the decision for change and movements that happened during the decision-making. These actions were anchored by the knowledge constructed by the supervisors along their personal, professional and academic histories. Their respectful and welcoming attitude, as well as the establishment of ethical relations with the teachers' group, were important factors in the collective decision-making at Salgado Filho School. The mediation action, in this scenario, became an intentional attitude and part of the supervisors' routine. They were also affected by the school's changes and became aware of the need for improvement and search of new practices and knowledge. In the classroom, the teachers (facing by the new challenges) built a new knowledge arsenal, related to both the teaching subjects and methodology, allowing: planning of working strategies that were interactive, collective and stimulating of investigation; transformation of some classroom actions into routine; establishment of “partnership nets”; understanding of the specificities of the teaching subjects; enlarging the limits of their vision. A significant movement towards multidisciplinary work is now happening in the school. The establishment of the *Isonomy of Workload and Thematic Rooms' Project* seems to be the starting point of a new logic, based on collectivity, ethics, respect and democratic participation. I believe that, by trying to be a school based on innovation, a decisive step was taken in the direction of an emancipatory school!

Key words: supervising action – teachers' knowledge – continuing education – innovation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A RE-CONSTRUÇÃO DE MIM MESMA: INÍCIO DO PROJETO DE PESQUISA	13
2 SITUANDO MINHAS INQUIETUDES	23
2.1 Apresentando a escola	25
2.2 Os interlocutores	33
2.3 Problematizando a realidade percebida	35
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	36
3.1 Os procedimentos e instrumentos de pesquisa	40
3.1.1 Quadro síntese do movimento metodológico	43
3.2 Análise dos dados	44
4 PEDAGOGOS(AS) / SUPERVISORES(AS): QUEM SE INTERESSA POR ELES(AS)?	46
5 A AÇÃO SUPERVISORA	52
5.1 Pedagogia e formação de professores – uma história a contar	52
5.2 O supervisor no cotidiano da escola	60

6 O SABER DOS PROFESSORES – UMA RELAÇÃO COM O MUNDO	83
6.1 O que podemos, então, considerar um saber?.....	86
6.1.1 A reorganização do tempo e do espaço – impactos nos conteúdos e na metodologia.....	87
6.1.2 Ampliando o olhar para além do que se pode ver	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	114
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

O trabalho da supervisão escolar tem sido, ao longo da história, fortemente marcado por ações instrucionais e de controle. Visando à superação dessa concepção, na busca por uma escola democrática, minha trajetória enquanto professora e supervisora me instigou a realização da investigação descrita nesta Dissertação.

Meu ponto de partida foi a vontade de compreender os movimentos feitos pela supervisão escolar, os quais possibilitaram a implantação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, São Leopoldo/RS. Com o Projeto, todas as disciplinas passaram a ter a mesma carga-horária semanal e uma sala ambiente - organizada com recursos facilitadores da aprendizagem.

Procurei identificar e compreender, também, os processos de construção de novos saberes no cotidiano da escola, pelos professores e supervisão, que deram sustentação para a continuidade do referido Projeto.

Apresento, neste trabalho, os caminhos percorridos na realização da investigação, bem como os seus resultados. O mesmo está organizado em seis capítulos.

Inicialmente, penso ser importante que os leitores possam perceber o significado dessa pesquisa para mim, no contexto das inquietudes que construí ao longo da minha história. Assim se constitui o primeiro capítulo.

O segundo capítulo traz o *cenário* da pesquisa - a escola, os interlocutores e a problematização da realidade encontrada. Ao apresentar a escola, procuro contar um pouco de sua história e dos processos que antecederam a implantação do Projeto. E, em seguida, no terceiro capítulo, relato os caminhos metodológicos, os quais possibilitaram o desvelar da realidade.

No quarto capítulo, tenho por objetivo ampliar a visão em relação à temática, trazendo à luz outros pesquisadores que têm se interessado por estudos referentes à supervisão escolar. Nessa perspectiva, trago, também, alguns conceitos que sustentam as reflexões propostas ao longo do trabalho.

A análise da ação supervisora na realidade estudada é apresentada no quinto capítulo, com o estudo reflexivo à cerca dos achados, tensionado com a história da formação dessa categoria profissional, bem como os condicionantes que marcam sua identidade profissional. Procuro compreender os movimentos da supervisão com base nos estudos de diferentes autores/pesquisadores, entre eles: Cunha, Freire, Placco, Tardif, Vasconcellos.

Ao trazer os processos de construção de saberes que estão sustentando o Projeto atualmente na Escola, dialogo com Charlot, Gómez, Pimenta, Tardif, entre outros. Neste capítulo trago saberes construídos e em construção; e as alternativas encontradas pelos professores ao se depararem com as dificuldades do cotidiano da escola.

Finalizo este trabalho articulando as impressões e aprendizagens construídas ao longo do estudo e, também, contando um pouco das novas inquietudes que o mesmo produziu em mim!

1 A RE-CONSTRUÇÃO DE MIM MESMA: INÍCIO DO PROJETO DE PESQUISA

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*
MACHADO, 1973, p. 158.

Meados de 1970, um chalé simples – dois quartos, sala, cozinha, banheiro e um pátio com árvores, grama, barro, pedras, um galpão para subir no telhado, uma tábua no galho da goiabeira servindo de escorregador, um pneu pendurado – meu balanço é claro!

Meu pai, disposto a fazer corrida de bicicleta, contar histórias sem fim, subir na árvore, cavar túneis por baixo dos terrenos vizinhos, me incentivando a fazer voar a imaginação e a crescer *fazendo planos*, respeitando as diferenças e valorizando o que de melhor existe em cada um de nós.

Minha mãe, me mostrando que para tudo tem o momento certo, que somos responsáveis por nós mesmos, que a crítica envolve a autocrítica, que quando estamos insatisfeitos devemos perguntar a nós mesmos o que fizemos para mudar a situação, me impulsionando a organizar o pensamento, identificar prioridades, verificar possibilidades, colocar os pés no chão, viabilizar ações e *realizar os sonhos*.

Duas irmãs para me ensinar a ponderar, a brigar quando necessário, a entender que nem todos querem o mesmo que eu, a respeitar, a perder e a ganhar, a perdoar, a me responsabilizar pelo carinho que cativei – a amar!

Acreditava ser poderosa e independente – em meio a pescarias de girinos, risadas, joelho esfolado, tarefas e responsabilidades definidas. Não tinha bicicleta nova no Natal, as roupas eram “herdadas, mas tinha o que precisava: uma família que me permitia *saborear a vida!*

Nesse universo, existia um roupeiro. O roupeiro dos meus pais, umas barras de giz branco – aquelas que sobravam no quadro-negro no final das aulas, as bonecas “participando ativamente” das aulas e eu, a professora! Assim iniciou, com intermináveis brincadeiras de “escolinha”, a minha vida de educadora - falando e gesticulando, emocionando-me com as conquistas imaginárias das minhas bonecas/alunas. Encantada pela *arte de educar*¹, passei a infância afirmando que seria professora.

Em 1979, aos 14 (quatorze) anos, iniciei o Curso Magistério no Colégio São José – SL. Meu sonho começou a tornar-se realidade e, como nos fala Rios, envolver-se afetivamente com o futuro é fazer um movimento que guarda uma dimensão de utopia (RIOS, 2002, p. 18).

Ainda permeada por pensamentos ingênuos referentes à educação, porém com base nos fundamentos críticos nos quais se alicerçou minha trajetória familiar, minhas primeiras experiências como educadora das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, desenvolvidas a partir de 1982, delinearam-se como ponto de partida para uma trajetória profissional firme, criteriosa, mas, também, ousada.

Alguns questionamentos passaram a fazer parte do meu cotidiano, tais como:

- Quais são as aprendizagens construídas ao longo da minha formação escolar/acadêmica que realmente impactam no meu trabalho docente?
- Penso estar contribuindo para a transformação das pessoas e da sociedade através da minha ação docente. Este seria um pensamento ingênuo?

¹ A concepção de *educação enquanto arte*, no mundo Ocidental, vem da Grécia Antiga. “Ela remonta a mais de 2.500 anos e continua em vigor ainda hoje, apesar de ter sofrido transformações substanciais. [...] associa a atividade do educador a uma arte, isto é, uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras “técnica” ou “arte”. [...] Aplicada à educação atual, essa concepção significa que o professor, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, conquanto ela possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos científicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso (TARDIF, 2005, p. 160-161).

- Será que estou contribuindo para a autonomia de meus alunos ou para a manutenção da situação em que se encontram frente ao modelo social imposto pelas classes dominantes?

Cabe aqui salientar que, conforme nos diz Ildeu Moreira Coelho:

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania (COELHO apud RIOS, 2002, p. 5).

Em 1989 concluí, na Universidade do Rio do Sinos – UNISINOS/RS, o Curso de Pedagogia – Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, imbuída pelo desejo de formar professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

De 1989 a 1994 trabalhei em uma Escola Pública Estadual, sendo professora do Ensino Fundamental e, posteriormente, Supervisora Pedagógica. Realizei esse trabalho timidamente devido à falta de experiência e ao contexto político e social, focando minhas ações no agir burocrático, desfavorecendo a reflexão crítica do meu próprio trabalho, sem perceber a riqueza contida na prática diária dos meus colegas/professores. “[...] A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2000, p. 24).

Descontente com a forma de trabalho por mim desenvolvida, inserida em um contexto de gestão educacional autoritária, percebi minhas ações contraditórias aos saberes construídos ao longo de minha formação acadêmica e pessoal. Surgiram, então, novos questionamentos que passaram a orientar minhas ações:

- Qual é a função da supervisora pedagógica nas instituições educacionais?
- De que forma a supervisora deve atuar para que o professor seja competente e exerça uma docência de qualidade?

Competência pode ser definida como “[...] *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão” (RIOS, 2002, p. 23, grifo do autor). Rios (2004) nos auxilia a refletir sobre as competências dos professores ao explicitar que

[...] o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber *bem*, saber fazer *bem*, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo – “bem” – porque ele indicará tanto a dimensão *técnica*, - [...] domno bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. - quanto uma dimensão *política* -: eu faço bem o meu trabalho [...], vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. Como vimos, o conceito de *bem* não deve ser entendido numa perspectiva metafísica; o que se entende por *bem* responde a necessidades *historicamente definidas* pelos homens de uma determinada sociedade (RIOS, 2004, p. 47-48).

No diálogo com Rios, compreendo que a competência se manifesta na articulação das dimensões técnica e política, mediada pela ética. Nessa articulação é que se estabelece a relação entre competência e *uma docência da melhor qualidade* (RIOS, 2002, p. 13).

Trago, então, outra amplitude ao questionamento anterior:

- Qual é o significado de uma docência da melhor qualidade (RIOS, 2002, p. 13) para o supervisor pedagógico?

A falta de autonomia das escolas e supervisoras pedagógicas, que se evidenciava no sistema estadual de ensino na época, não permitia o desenvolvimento de projetos educacionais com os quais eu me identificasse, entendendo que

[...] ao organizarmos projetos, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente no projeto que dele fazemos. (RIOS, 2004, p.73).

Nesse contexto, no final de 1994 pedi o afastamento do cargo de supervisora, ano em que concluí o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica. Atuei durante um ano no laboratório de aprendizagem dessa mesma escola e, de agosto de 1994 a agosto de 1998 fui proprietária da DeGrau – Clínica de Apoio Educacional, atuando como psicopedagoga e coordenadora de sessões pedagógicas que mediavam a aprendizagem de forma

individualizada e/ou em pequenos grupos. Trabalhando com crianças oriundas de diferentes instituições educacionais – públicas e privadas, pude realizar uma leitura crítica da ação dos educadores, que, na maioria das vezes, desenvolviam seus trabalhos descontextualizados, não havendo relação com os contextos passados ou futuros, desvinculando a educação institucional da continuidade da vida e da história. Dessa forma, os saberes escolares pouco serviam aos alunos e o que pareciam ser modalidades de aprendizagem sintomáticas, eram, muitas vezes, problemas de aprendizagem reativos².

Ao refletir sobre a afirmativa de Fernández (1990, p. 88) “[...] posso pensar que uns 50% das consultas podem ser atribuídas a uma causa que não é sintomática de uma família e de um sujeito, mas de uma instituição sócio-educativa, que expulsa o *aprendente* [...]”, voltei a questionar a formação dos professores, vislumbrando uma escola-formadora em que “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da formação do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conocimiento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 24).

Retomei, então, o desejo de atuar na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De fevereiro de 1998 a dezembro de 2002 fui docente do Colégio Luterano Concórdia – SL, no Curso Normal, das disciplinas Metodologia da Alfabetização, Metodologia da Linguagem, Literatura Infantil e Filosofia da Educação, além de ser supervisora de estágio e coordenadora do Laboratório de Aprendizagem. Neste mesmo período ministrei vários cursos para professores em parceria com as Secretarias de Educação de diferentes municípios. Não posso deixar de salientar que este foi um dos períodos da minha trajetória profissional em que mais aprendi: aprendi com as alunas, com os professores, com os colegas, com as diferentes realidades com as quais me deparava em cada supervisão de estágio. Desenvolvi meu trabalho contextualizado historicamente, instigando a reflexão e a

² O determinante em sua produção tem a ver com fatores externos à criança ou ao adolescente. Resulta, por exemplo, a má inserção no meio educativo, ou modificado certo vínculo *ensinante-aprendente*, poderá superar-se o transtorno de aprendizagem, já que não se instalou na estrutura interna do paciente, nem se prendeu a esta situação externa com significações atribuídas inconscientemente pelo sujeito ao aprender e ao conhecer, anteriores a esta determinante externa. O problema de aprendizagem reativo não implica necessariamente uma modalidade de aprendizagem alterada, nem uma atribuição simbólica patológica ao conhecer, nem uma inteligência *atrapada* (FERNÁNDEZ, 1990, p. 87).

crítica permanente e visando à educação progressista³, percebendo a educação como fundamental para a autonomia do cidadão e transformação da realidade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41).

Os autores Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Carlos Rodrigues Brandão, Jean Piaget, Carlos Cagliari, Celso Pedro Luft, entre outros, foram norteadores da minha ação docente. Autores que me impulsionavam a questionar e transformar o modelo de formação instalado na Escola Normal. Minhas colegas e eu criamos propostas interdisciplinares de aprendizagem; substituímos as tradicionais *pastas de estágio* por projetos a serem desenvolvidos pelas estagiárias nas escolas de estágio; criamos uma nova modalidade de prática - anteriormente chamada de pré-estágio, a ser desenvolvida ao longo da formação teórica, enriquecendo, contextualizando e tornando as aprendizagens significativas⁴; criamos seminários bimestrais nos quais os alunos aprofundavam as leituras propostas ao longo do curso. Rompemos com o modelo tradicional de formação de professores e tivemos a felicidade de acompanhar a aprovação de muitas alunas em concursos públicos e a sua inserção no magistério. Ao longo do curso reforçávamos a importância da continuidade dos estudos, pois sabíamos que, apesar do nosso esforço, havia a necessidade de aprofundamento teórico, da reflexão crítica da prática de forma mais sistemática, da pesquisa, em fim, de elementos que somente o Curso Superior poderia contemplar.

Simultaneamente a este trabalho, de fevereiro de 2001 a agosto de 2002 assumi o cargo de supervisora no Colégio Coração de Maria – Esteio. Deparei-me com uma grande resistência em relação ao Setor Pedagógico. Entendo que mudamos nossas atitudes em consequência das mudanças internas - das concepções de homem, mundo e sociedade, e que

³ Conforme Libâneo (2005), o termo “progressista” foi inicialmente usado por George Snyders, para “[...]designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 2005, p. 32).

⁴ Segundo Gómez (2001) a aprendizagem significativa foi amplamente estudada por Ausubel “[...] se refere à aquisição de materiais, com sentido que possam estabelecer uma relação lógica e não-arbitrária com os conteúdos já possuídos pelo indivíduo que tem interesse nesta apropriação” (GÓMEZ, 2001, p. 267).

essas mudanças se dão a partir da reflexão crítica da prática e do aprofundamento teórico, pois o “mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa dos seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores” (RIOS, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, elaborei um programa de formação continuada de professores, a partir de autores citados no Projeto Político Pedagógico da escola.

No entanto, em setembro de 2002 afastei-me das instituições anteriores, pois iniciei o trabalho no Senac/RS⁵ – Departamento Regional. Trabalhei com Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Cursos Técnicos de Nível Médio e com Cursos de Ensino Superior.

Considero relevante salientar a coordenação do Programa de Educação Continuada – desenvolvido junto aos supervisores das Escolas Técnicas (aproximadamente trinta e oito escolas que atuavam com a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos Técnicos de Nível Médio), que exerci a partir de 2005, voltado

[...] ao processo de reflexão dos pedagogos frente às práticas pedagógicas por eles desenvolvidas nas Escolas de Educação Profissional, o qual possibilitou a ruptura de paradigmas instrucionais e de controle, que historicamente vinham sendo disseminados no âmbito educativo. Desencadeou-se, então, a construção de novos saberes, construídos na coletividade. O diálogo com Tardif, Freire, Rios, Kuenzer e outros autores se fez necessário para que o cotidiano pudesse ser compreendido e novos saberes validados. A construção da autonomia intelectual dos participantes gerou tensões nas relações de poder da instituição, as quais não impediram que se iniciasse um processo de transformação pessoal e coletiva irreversível em busca de uma educação emancipatória. [...] O projeto, por determinação das lideranças da mantenedora, tomou outros rumos, com novos/antigos temas (instruções operacionais, sustentabilidade, criação e venda de produtos/cursos) a serem debatidos. Melhores ou piores? Mais ou menos importantes? Prefiro me referir a eles simplesmente como *outros temas* – livre de concepções pré-concebidas, para que eu possa reconhecer a mim mesma diante dessa realidade, enquanto *militante da educação* que acredita na liberdade e na emancipação (PALMA; FORSTER; RODRIGUES, 2006, [s.p.]).

Vivi momentos difíceis e de grande tristeza ao presenciar o esvaziamento do programa. No entanto, essas vivências me possibilitavam a compreensão de outras instâncias da educação que, até então, se faziam presentes nos meus discursos, nas minhas leituras, no

⁵ Senac/RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial no Rio Grande do Sul.

meu mundo externo, mas ainda estavam distanciadas de mim mesma e não percebidas e sentidas no meu ser. Comecei a entender melhor as falas da Prof^a. Berenice Corsetti nas aulas do Mestrado em Educação – UNISINOS – Seminário *Políticas Públicas e Educação Brasileira*, que nos remetia à reflexão sobre as relações de poder, as relações do capital e de seus determinantes internacionais - questões imbricadas nas decisões das elites representantes do capital.

Nesse momento eu estava no Mestrado... e o grande processo de re-construção de mim mesma já havia se iniciado! Re-visitava os valores enraizados em mim, as coisas que aprendi quando menina, para que eu pudesse me re-descobrir, provocar minha *nudez* diante dos condicionantes que me constituíram... queria *saber*! E percebi que minha nudez nada mais era do que todos esses condicionantes e as relações que estabelecia com eles, com meus pares, com o mundo, comigo mesma! E descobri, com Charlot⁶, que eu *sou* a própria relação com o saber.

Os diálogos com minha orientadora Mari M. dos S. Forster, as leituras e discussões propostas no mestrado, as discussões politizadas e entusiasmadas da Prof^a. Cleoni Fernandes, o entendimento das *fontes do pensamento educacional* com o Prof. Attico Chassot – cada um a seu modo, do seu *jeito de ser professor*, possibilitaram-me, aos poucos, compreender o que havia acontecido com o Programa de Educação Continuada do Senac/RS. E, ao passar do tempo, os sentimentos produzidos pelo seu *desmonte* foram sendo interpretados, auxiliando-me a compreender a realidade e a ampliar – em alguns momentos de forma emocionada – meus saberes!

Para que essa compreensão se tornasse possível, revisei minha história pessoal e profissional. Deparei-me com minhas primeiras experiências docentes, com meu desempenho enquanto supervisora pedagógica, com as sessões de psicopedagogia, com as aulas ministradas no Curso Normal. Retomei alguns princípios e valores enraizados em mim no seio de minha família. Lembrei da utopia que me fez crescer em busca de ideais, lembrei das lutas que enfrentei na minha vida pessoal e profissional e do enorme orgulho que sinto de muitos colegas supervisores, que, assim como eu, buscam o ideal de uma educação

⁶“A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, constituir-se. O sujeito é relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 82).

emancipatória, fundamentada em princípios teóricos e práticos, que possibilitam aos professores o ressignificar de seus cotidianos.

Compreendi, entre outras coisas, que “para alcançar essa perspectiva, é preciso dimensionar a função da supervisora pedagógica como referente articulador do trabalho coletivo desenvolvido pelos professores” (CUNHA, 2002, p. 92).

E, em meio a esse processo irreversível de tomada de consciência e transformação, tive a oportunidade de conhecer o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária*⁷ e *Salas Temáticas* que vem sendo desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho⁸, São Leopoldo/RS, mediado pela ação das supervisoras pedagógicas, no sentido de promover as necessárias rupturas do ciclo reprodutivo das práticas educativas tradicionais e a construção de novos *saberes*, que viabilizam o referido projeto.

Foi assim que, no processo de re-construção de mim mesma e abrindo mão do projeto original, que era investigar a trajetória de formação continuada desenvolvida no Senac/RS, dei início a esse projeto de pesquisa, que tem como tema a ação mediadora da supervisão pedagógica frente às rupturas do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e à construção de novos *saberes*, no processo de implantação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* na E.M.E.F.S. Salgado Filho, no município de São Leopoldo.

A seguir, convido aos leitores a conhecerem esse cenário e os interlocutores dessa investigação, sem os quais a mesma não teria sido viabilizada. Espero que esta trajetória literária seja tão instigante e encantadora quanto foi para mim conhecer e tentar desvelar os fenômenos com os quais me deparei.

⁷ Segundo Bueno (1996), o termo isonomia significa “igualdade de direitos”. Nesse caso, a *isonomia de carga horária das disciplinas* significa a dispensa do emprego da carga-horária prevista para cada disciplina na organização curricular anterior ao projeto, isto é, a equivalência de carga horária para todas as disciplinas.

⁸ Doravante identificada por E.M.E.F.S. Salgado Filho.

No próximo capítulo, procurarei, inicialmente, trazer aspectos referentes ao campo investigado, a fim de possibilitar uma visão abrangente da realidade estudada. Logo após, apresentarei os interlocutores e, finalmente, abordarei os caminhos metodológicos percorridos, os quais me possibilitaram responder – com algumas certezas provisórias – às inquietudes que me levaram a desenvolver essa pesquisa.

2 SITUANDO MINHAS INQUIETUDES

Ao iniciar o Mestrado em Educação/UNISINOS, tinha como propósito investigar a ação mediadora da supervisão pedagógica no processo de formação continuada dos professores do Senac/RS, pois havia coordenado o PEC⁹ e o trabalho com as supervisoras pedagógicas me instigaram a buscar respostas para antigas inquietações que fui construindo ao longo de minha trajetória profissional, tais como: de que forma a supervisão pedagógica tem contribuído para a ruptura de práticas conservadoras de educação? Quais os saberes que têm sido construídos no cotidiano da escola, mediados pela ação supervisora? A ação supervisora tem contribuído para que práticas emancipatórias sejam vivenciadas na escola?

Após o término do referido programa esses questionamentos não silenciaram – pelo contrário, se fizeram ainda mais presentes! No entanto, a pesquisa não mais poderia ocorrer no campo empírico delineado inicialmente, fato que me inquietou e desestabilizou por algum tempo. Resolvi, então, revisitar minha história:

- meus valores, construídos no seio de minha família, a fim de me fortalecer, reconhecer a mim mesma e saber no que acreditar;
- minha formação acadêmica, buscando sustentação teórica e os exemplos de meus professores com os quais muito aprendi;
- minhas vivências profissionais, para lembrar de tudo que vi, aprendi e imaginei ser possível transformar!

E lembrei emocionada da docência no Curso Normal, da *educação*¹⁰ que defendia, das minhas (ex) alunas e dos trabalhos que realizavam nas escolas municipais e estaduais da região; lembrei das conquistas de muitos professores e supervisores das escolas públicas por onde passei. E tive, então, uma certeza: era lá o meu lugar – a investigação deveria ocorrer na

⁹ PEC – Programa de Educação Continuada do Senac/RS, desenvolvido junto aos coordenadores pedagógicos das Escolas Técnicas do Senac/RS, conforme explicitado no capítulo I desse Relatório.

¹⁰ Conforme capítulo I desse Relatório.

escola pública, na cidade de São Leopoldo, pois foi onde iniciei e vivi os melhores anos da minha vida profissional!

Deparei-me, então, com um novo problema: eu estava afastada da escola pública e de São Leopoldo, pois trabalhava em instituições privadas e em outro município já há alguns anos. O que fazer diante dessa realidade? Não queria abandonar a intenção de pesquisar a ação mediadora da supervisora pedagógica! Mas... onde? Qual seria o campo empírico dessa investigação? Lembrava das palavras de mãe, que ao longo de minha infância e adolescência dizia: “*Teu coração é teu guia!*” E assim decidi não mais abandonar as decisões até aqui tomadas.

Resolvi, então, procurar minhas “antigas colegas e algumas *sempre amigas*” a fim de mergulhar novamente (e felizmente) nesse cenário: a escola pública de São Leopoldo! E, em uma dessas conversas “descobri” que a E.M.E.F.S. Salgado Filho estava em processo de construção e implantação do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*.

Era o que eu procurava – uma escola pública, em São Leopoldo, que estivesse disposta a enfrentar desafios: desafio do projeto de isonomia de carga-horária, das salas temáticas, e, quem sabe, o desafio dessa pesquisa! Segui meu coração e cheguei até a E.M.E.F.S. Salgado Filho!

Imediatamente entrei em contato com a SMED/SL – Secretaria Municipal de Educação/SL, e agendei uma reunião com a Coordenadora Pedagógica que acompanhava a referida escola. Estavam presentes na reunião duas coordenadoras da SMED (a que acompanhava a E.M.E.F.S. Salgado Filho e a que acompanhava outra escola da rede municipal que também trabalhava com isonomia de carga horária). Nesse encontro pedi autorização para realizar essa pesquisa e ficou acordado que a mesma se desenvolveria na escola a E.M.E.F.S. Salgado Filho, com as supervisoras e professores da própria escola, sendo que as coordenadoras da SMED solicitariam minha presença na Secretaria sempre que considerassem oportuno e necessário.

Após esta reunião agendei o primeiro encontro com as supervisoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho, o qual foi prazeroso e instigador, pois não nos conhecíamos pessoalmente, e a curiosidade era mútua. Sentia que as minhas inquietudes eram também as delas: Como serão

essas pessoas? Conseguiremos constituir um relacionamento de alegria e respeito? Estarão avaliando minhas atitudes enquanto profissional?

Os primeiros diálogos iniciaram-se com as apresentações. Conversamos sobre os objetivos da pesquisa e as supervisoras deixaram claro a alegria de estarem participando da mesma.

Após o primeiro encontro, passei a participar das reuniões pedagógicas que ocorriam mensalmente na escola, a fim de começar a entender o funcionamento e a organização da mesma, objetivando a construção de um projeto de ações em conjunto, para o ano de 2007 (dois mil e sete).

Desta forma, esta investigação passou a ter uma nova perspectiva, ou, quem sabe, um novo encantamento! Minha aproximação com o campo tornava-o, a meus olhos, ainda mais instigante e desafiador – “O que teria movido aquele grupo de professores a romper com a lógica de organização tradicional da escola?”. “Quais saberes precisariam construir para sustentar suas ações?” – esses e outros questionamentos passaram a permear meu olhar a partir daquele momento.

É o que procurarei compartilhar com os leitores nos próximos diálogos, a partir da apresentação da Escola e dos interlocutores desta investigação.

2.1 APRESENTANDO A ESCOLA

Em agosto de 1961, a comunidade do Bairro Santo André, localizado na cidade de São Leopoldo/RS, alegrava-se com a fundação do Grupo Escolar Senador Salgado Filho!

No ano seguinte, em suas modestas instalações - conforme podemos perceber a seguir, as duas primeiras turmas davam início às atividades letivas:

- turma do 1º e 2º ano, com 18 (dezoito) alunos;
- turma do 3º, 4º e 5º ano, com 9 (nove) alunos.



Primeiro prédio da escola. Data da década de 60, conforme relato da Equipe Diretiva da Escola Fonte: desconhecida.

Os anos passaram e a comunidade no seu entorno cresceu e se desenvolveu. A necessidade de sua ampliação foi tornando-se evidente e, a partir do ano de 2002, já nomeada Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, iniciou-se a implantação gradativa dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola foi ampliada e, no ano de 2003, concluído o novo prédio, o qual mantém atualmente 716 (setecentos e dezesseis) alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental de 8 (oito) e 9 (nove) anos. Conta, também, com 44 (quarenta e quatro) professores e 7 (sete) funcionários. A equipe diretiva é composta pela diretora, por uma vice-diretora e duas supervisoras.

Abro, assim, as portas desta escola, para que os leitores possam percorrer os caminhos que percorri ao longo desta investigação e possamos dialogar com entusiasmo sobre as coisas que lá pude perceber!



Entrada principal da Escola. Data da fotografia: 16/05/2007.



Vista interna da escola. Data da fotografia: 16/05/2007.

Esse novo cenário trouxe à escola novas expectativas e diferentes realidades – os professores que atuavam com estas turmas tinham um perfil diferenciado dos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Emergia, também, entre outros sentimentos que permeavam o cotidiano da supervisão escolar, a inquietude e a certeza de que teriam um novo desafio: articular o grupo, mantendo-o unido, pois, conforme uma das Supervisoras:

Como a implantação das salas foi gradativa, havia um pequeno grupo de professores, pois eram poucas as turmas. Na medida em que a Secretaria de Educação liberava-os, normalmente tinham que cumprir sua carga-horária em mais duas escolas, [...] assim, não era possível criar um grupo.

Evidencia-se, então, a preocupação da supervisão com relação à integração dos professores, percebendo-os enquanto coletivo. Dizia uma das supervisoras da escola: *“precisávamos mediar tudo isso: uma escola com dois grupos – tínhamos que achar uma alternativa para que isso não ocorresse”*.

No mesmo período houve um grande índice de reprovação dos alunos egressos da escola, o que preocupava à supervisão e aos professores, os quais se dividiam: professores dos anos finais responsabilizavam os professores dos anos iniciais, enquanto os professores dos anos iniciais defendiam-se, criticando os trabalhos desenvolvidos nos anos finais.

Iniciou-se, então, um processo intencional, por parte da supervisão, de mobilização deste coletivo, estabelecendo algumas medidas emergenciais, tais como: o horário de recreio passou a ser o mesmo para todos os professores, a fim de facilitar a convivência e o diálogo; os Conselhos de Classe¹¹ passaram a ter a participação de todos os professores e a representatividade dos alunos; intensificaram-se as reuniões de classes paralelas¹² e iniciou-se um grande processo de revisão curricular, envolvendo todos os professores da escola. Desta forma, os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental passaram a trabalhar juntos, revisando objetivos e conteúdos¹³ até então tidos como necessários e/ou indispensáveis. Sabiam que essa seleção deveria estar vinculada ao desenvolvimento humano, político e social dos alunos, no entanto, não podiam deixar de lembrar que estes sairiam de sua escola para ingressarem no Ensino Médio, e que alguns enfrentariam exames de seleção em Escolas Técnicas de Nível Médio. Precisavam, assim, “selecionar com luvas de pelica o que se ensina aos alunos nas aulas, diferenciar o imprescindível, o prioritário do secundário, o

¹¹ Até então as professoras de Informática, Hora do Conto e dos Projetos (teatro, dança ou artesanato) não participavam dos Conselhos de Classe. Após essas medidas, *“todos os professores que têm envolvimento com os alunos passaram a participar e colaboram no conceito que é atribuído ao aluno e no seu parecer descritivo”* (Canopus).

¹² São reuniões com os professores que atuam em um mesmo ano do Ensino Fundamental. Ex.: reunião com os professores de todas as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola.

¹³ “A seleção de conteúdos expressa, em cada lugar e momento histórico, o pensamento dominante em relação à evolução econômica, tecnológica, cultural e social, assim como o confronto de interesses e relações de poder que estabelecem entre o Estado, a Igreja, as grandes multinacionais, as corporações acadêmicas e outros *lobbies* e grupos sociais” (CARBONELL, 2002, p.52).

relevante do irrelevante” (TORRES, 2000, p. 110-111 apud CARBONELL, 2002, p. 54), sem perder de vista a realidade curricular das outras escolas e os conteúdos exigidos nos processos seletivos. Conta-nos *Canopus*¹⁴:

Nós começamos a mapear os objetivos da área¹⁵, a trazer material, a discutir junto com o currículo¹⁶ – que outras possibilidades nós teríamos para resolver esses problemas? O Currículo também teve que se inserir. Assim, revisamos toda nossa proposta curricular, fizemos uma revisão de todos os conteúdos - o que é básico em cada série e o que ele tem que realmente saber. Trabalhamos todos juntos.

Com essas medidas, o grupo passou a perceber-se melhor enquanto coletivo. No entanto, outros problemas identificados pela supervisão ainda não estavam resolvidos e novas situações começavam a emergir: a *queixa*, por parte dos professores e alunos do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, tornou-se uma prática comum junto à direção e supervisão da escola. Os alunos estavam desmotivados, descontentes, não se envolviam nas atividades propostas e os índices de reprovação ainda preocupavam os professores. As salas de aula frequentemente eram depredadas e os trabalhos expostos pelos alunos, destruídos por seus pares, observando-se, assim, a dificuldade dos mesmos em perceberem-se *parte* do corpo da escola, e, desta forma, também responsáveis por sua preservação e pelo cuidado com o produto de suas próprias aprendizagens.

Entendendo que “ouvir” aos professores seja uma de suas atribuições, a supervisão procurou considerar estas *queixas*, conforme nos conta uma das *interlocutoras* “[...] a supervisão ouvia muito a gente, eu percebia isso! Elas faziam esse meio de campo. [...] Ouviam a nossa insatisfação, as nossas queixas... Então elas perceberam que tinham coisas erradas” (*Antares*)!

Visto essa situação, as supervisoras, juntamente com a equipe diretiva da escola, decidiram buscar alternativas que pudessem contribuir para a solução dos problemas! Entenderam que era necessário *mudar a realidade!*

¹⁴ As interlocutoras serão denominadas com nomes de estrelas, conforme melhor explicitado no Capítulo 2, item 2.2. Disponível em <<http://astro.if.ufrgs.br/const.htm>> Acesso em: 10 jul. 2007.

¹⁵ Essa designação refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental - 5º ao 8º ano.

¹⁶ Essa designação refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 4º ano.

“*Nós víamos: a escola precisava fazer alguma coisa – do jeito que estava, não podia mais continuar – era terrível!*” (Sírius) – a tomada de consciência da situação da escola, as dificuldades as quais os alunos e professores enfrentavam, os índices de reprovação, foram elementos desafiadores que instigaram a supervisão a buscar a inovação¹⁷. Pensavam ser necessário “introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe” (CARBONELL, 2002, p. 19).

No entanto, sabemos que mudar não é uma tarefa fácil frente aos diferentes movimentos que caminham na escola – muitas vezes assumindo posições e direções opostas. Segundo Carbonell (2002) as resistências à mudança são de ordem muito variada, podendo-se destacar, entre outros fenômenos:

[...] a debilidade das relações interpessoais e democráticas; a ausência de compromissos firmes para compartilhar objetivos e projetos comuns; os enfrentamentos, tensões e inércias que impedem propor alternativas e gerar expectativas; a falta de planejamento e coordenação; a aplicação homogeneizada e descontextualizada da inovação que não leva em conta a história e tradição da escola, as condições de sua aplicação, os ritmos e tempos na hora de tomar decisões e fixar prioridades, a disponibilidade e grau de envolvimento dos professores; o saber dos professores, mais baseado na intuição que na fundamentação teórica e científica como consequência de uma formação inicial e permanente sumariamente precária; e a rigidez da organização e gestão das escolas assim como dos espaços e tempos escolares (p. 33-34).

O trabalho realizado pela supervisão no sentido de constituição da *coletividade*, bem como a percepção que alguns professores tinham em relação à necessidade de mudar¹⁸, favoreceram o processo de inovação: “*os professores eram categóricos e diziam: ‘desse jeito não dá mais!’*” (Canopus). É importante salientar que “a principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar” (CARBONELL, 2002, p. 30), no entanto, é igualmente relevante salientar que a inovação ocorre em movimentos não lineares, muitas vezes estabelecidos a partir de redes de grupos de professores, impulsionados

¹⁷ Existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (CARBONELL, 2002, p. 19).

¹⁸ Carbonell (2002) assinala, entre outros, os seguintes fatores básicos para promover a inovação: equipes docentes e comunidade educativa receptiva; redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos; a proposta de inovação e a mudança dentro de um contexto territorial, a institucionalização da inovação.

por diferentes concepções de educação e de inovação. Forster (et al., 2006, p. 53) salienta, em estudo realizado sobre o desafio da ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender¹⁹, que as narrativas dos professores investigados indicam

[...] que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e experiência dos docentes, sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e o grau de sistematização de suas práticas. Percebe-se, entretanto, que algumas visões se aproximam da condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada, num claro movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica. De outro lado, percebem-se, também, depoimentos que refletem comprometimento profissional e pessoal.

Neste cenário - múltiplo e diverso, ao longo do ano de 2005 (dois mil e cinco), professores e supervisão se mobilizaram em um processo de tomada de decisão coletiva e decidiram que deveriam dar os primeiros passos no caminho da inovação “*através de mudanças visíveis – reorganizar o tempo e o espaço escolar*” (Sírius).

As supervisoras sabiam que os professores precisavam estar envolvidos em todos os passos a serem definidos, uma vez que o sucesso das mudanças pretendidas dependia do

[...] *mandato básico de sua atividade profissional coletiva e a maneira como eles assumem esse mandato*. É evidente que esse mandato depende estritamente das finalidades da escola, na medida em que os professores são os principais mandatários dessa organização. Em outras palavras, é graças a seu trabalho que a escola consegue atingir seus fins; eles estão, assim, no centro das transações entre a organização escolar e seus principais “clientes”, os alunos. Desse modo, espera-se uma convergência entre os fins da escola e o mandato dos professores (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 197) [grifo do autor].

A comunidade, os funcionários e professores foram consultados e iniciou-se a idealização do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* – a ser implementado do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Com o projeto, todas as disciplinas passariam, a partir do ano de 2006 (dois mil e seis), a ter a mesma carga-horária semanal (2 horas e 5 minutos) e cada professor poderia organizar sua sala de aula, ou melhor, sua sala ambiente, com os recursos que considerassem apropriados – os alunos passariam a trocar de sala, não mais os professores!

¹⁹ O estudo foi realizado pelo Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, ensino e avaliação”, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel da Cunha – PPGEDU/UNISINOS, e teve por objetivo “compreender os processos de ensinar e aprender que apresentam perspectivas de emancipação, entendidas como estimuladoras de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido de mudança” (CUNHA, 2006, p. 9).

Frente às expectativas de implantação do Projeto, diferentes atitudes e comportamentos podiam ser identificados, entre outros: alguns professores revelavam-se apreensivos e preocupados, porém motivados e engajados; outros contagiavam os colegas com alegria e disposição, incentivando o grupo a engajarem-se na proposta; certos professores pareciam estar alheios ao que acontecia, dizendo que “*isso é coisa passageira, daqui a pouco volta a ser tudo como era antes*”; enquanto alguns docentes mantinham uma resistência explícita, argumentando que “*essas novas idéias não vão dar certo*”.

Pensamentos e concepções sobre *inovação* faziam/fazem parte do imaginário dos professores:

Inovação é trazer coisas novas, não repetir o que já está, é criar, trazer coisas diferentes. Coisas que até para nós, professores, é um desafio – tu não sabes no que vai dar, é caminhar, vamos apostar! Vir com uma aula pronta para dar é uma coisa bem tradicional - inovação é quando tu até traz o assunto, mas o aluno constrói contigo a aula. Inovar é não saber o que vai dar de resultado final, é ter uma expectativa, mas não ter certeza que a resposta é aquela. Acho que a nossa escola é bem isso... (Procyon)

Escola inovadora é uma dificuldade de ser. Eu percebo que a supervisão tem esse desejo de que a escola seja inovadora, que silenciosamente trabalha com pequenas ações, visando à inovação. Inovação de 3º milênio... mas não é toda a escola, é um grupo pequeno. Mas aos poucos isso vai acontecendo, sem imposição (Capella).

Não existe material já preparado, então isso tudo é desafiador e assustador, mas eu sempre gostei desse ensaio e erro - eu acho que educação é isso, ensaio e erro. Inovar é ousar se desconstruir e nessa desconstrução a gente se força, se puxa, e vê exposto o nosso fracasso ou sucesso. A nossa escola é inovadora porque ela não é comum, ela é ousada, não é uma produção em série, pede profissionais que não se acomodam (Antares).

É claro que estas diferentes concepções de educação e de inovação refletem as trajetórias de vida profissional, acadêmica e pessoal dos professores. Poderíamos nos deter a analisar estas questões e, nessa perspectiva, nos apoiarmos em categorias já utilizadas em outras pesquisas²⁰, tais como: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa; reconfiguração dos saberes; reorganização da relação teoria / prática; perspectiva orgânica no processo; protagonismo. *Mas esta seria uma outra pesquisa!* Neste

²⁰ Estas categorias de análise foram utilizadas por Cunha (et al., 2006), inspirados em Sousa Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004).

momento, me restringirei a lhes contar o que pude apreender da realidade, no que se refere à ação mediadora da supervisão escolar e aos saberes construídos pelos docentes, neste processo de reorganização da escola... porém, sem perder a perspectiva da diversidade de movimentos que ocorrem simultaneamente, ao longo da construção de um projeto inovador!

No início do ano letivo/2006 (dois mil e seis) o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* começou a ser implementado e, no mesmo ano, iniciou esta investigação. Por tanto, a fim de que possamos dialogar com maior profundidade sobre a mesma e seus *achados*, considero oportuno, nesse momento, apresentar-lhes seus interlocutores, com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender e crescer, ao longo do período de realização desta pesquisa!

2.2 OS INTERLOCUTORES

Já na Qualificação²¹ do Projeto de Dissertação havia sugerido que os sujeitos da pesquisa fossem as duas supervisoras pedagógicas que atuam na escola e os professores que participassem do Grupo de Estudos²². Nesta ocasião foi questionada a necessidade da constituição do referido Grupo, uma vez que estava previsto um leque considerável de instrumentos e procedimentos de coleta de dados. No entanto, duas questões *sulearam*²³ minha tomada de decisão:

- Tinha a intenção de acompanhar a ação mediadora da supervisão escolar, focalizando meu olhar nos processos decorrentes do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*. Porém, minha presença na escola possibilitava o acompanhamento das reuniões que eram coletivas, isto é, com todos os professores – dificultando este olhar. Em outros momentos, encontrava-me

²¹ Etapa do Curso de Mestrado do PPGEDU/UNISINOS, na qual o Projeto de Pesquisa de Mestrado é submetido à uma Banca, para análise e aprovação.

²² Espaço de estudo, partilha de experiências, dúvidas, reflexões a partir do cotidiano da sala de aula. O Grupo de Estudos foi implementado por ocasião desta investigação e será melhor explicitado no Capítulo 3, item 3.1 dessa Dissertação.

²³ *Sulear* é um termo inicialmente utilizado por Márcio Campos (1991) e, posteriormente por Freire (1992), chamando-nos a atenção para a conotação ideológica do termo “nortear” no sentido de orientação, reafirmando implicitamente a supremacia ideológica do hemisfério Norte sobre o Sul. Campos chama a atenção para o Cruzeiro do Sul - constelação fundamental para o ato de *sulear-se*. Nesse sentido, opto por utilizar-me do termo *sulear*, ao dar a idéia de “orientação”.

somente com as supervisoras, o que não me permitia observar sua ação direta e focada, com os professores envolvidos no Projeto;

- Pensava, também, que não poderia simplesmente *passar* pela escola, sem que contribuísse, de alguma forma, com o trabalho que lá vinha sendo desenvolvido. Acreditava que este espaço seria importante para a discussão do cotidiano escolar e que, talvez, através do Grupo, pudesse deixar a minha contribuição.

Desta forma decidi, juntamente com minha orientadora, que manteria o Grupo de Estudos e, assim, não seriam alterados os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa. No entanto, as seguintes situações precisaram ser consideradas:

- No ano de 2007 as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental também passaram a fazer parte do Projeto;
- Algumas professoras que não atuam no Projeto, pois trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, também se sentiram motivadas a participar das discussões do Grupo de Estudos.

Sendo assim, redefini os critérios para seleção dos interlocutores: além das supervisoras, seriam as professoras que participassem do Grupo de Estudos e atuassem no *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*.

As interlocutoras - agora já posso chamá-las assim, pois já se configuram seus rostos e suas identidades – ficaram, então, definidas:

- As duas supervisoras que atuam na escola;
- Duas professoras que atuam no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental;
- Duas professoras que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental.

A fim de preservar as interlocutoras, optei por utilizar nomes fictícios para as mesmas. Tomei esta decisão depois de muito pensar, mas foi com o coração que fiz minha escolha: resolvi denominá-las com nomes de *estrelas*!

Assim como essas supervisoras/professoras, as estrelas iluminam um universo que, por vezes, nos parece distante e incontestável – difícil de ser apreendido em sua

complexidade! As estrelas, aos nossos olhos, aparecem e desaparecem... ora isoladas; ora em conjunto... Mas estão sempre em seus lugares... no universo... e, de repente, nos surpreendem com a beleza de uma constelação – nos presenteando com o brilho e a grandeza de suas singularidades, com graça e beleza, luz e encanto! É assim que vejo as seis interlocutoras : seis mulheres de coragem, possuidoras de luz própria - ora isoladas, ora em suas *constelações*, nos surpreendendo com seus feitos, com sua vontade de inovar!

Por isso, pela semelhança de suas vidas – supervisoras/professoras e estrelas, assim optei por nomeá-las:

- As supervisoras: Sírius e Canopus
- As professoras: Vega, Capella, Procyon e Antares!

2.3 PROBLEMATIZANDO A REALIDADE PERCEBIDA

Considerando minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, as inquietudes que fui construindo ao longo desse caminho, bem como as primeiras impressões que tive da E.E.F.S.Salgado Filho e do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* na, pude definir o problema-chave dessa pesquisa, que pode ser assim delineado:

- De que forma a ação mediadora da supervisão escolar possibilita o rompimento do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e a construção de novos saberes no campo de trabalho, que impulsionam a inserção de práticas pedagógicas emancipatórias no ambiente escolar?

No entanto, após sugestões recebidas por ocasião da Qualificação do Projeto de Dissertação e a inserção no campo de pesquisa, quando pude compreender melhor a realidade a ser estudada, considerei oportuno e mais adequado redimensionar o problema de pesquisa, procurando focalizar minha atenção para a ação mediadora da supervisão escolar no processo de ruptura de práticas tradicionais e de construção de saberes no cotidiano do trabalho. O problema de pesquisa ficou assim definido:

- De que forma a ação mediadora da supervisão escolar tem possibilitado o rompimento do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e a construção de novos saberes no campo de trabalho?

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Aprendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você ou eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de como e por que somos desta maneira ou daquela. Poderia estar fundado aí para, a partir daí e pouco a pouco, contribuir para criar aquilo que nos possa fazer, e aos outros que virão, pessoas mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes
BRANDÃO, 2003.

Ao iniciar essa investigação, pensava em uma pesquisa que pudesse proporcionar, de forma direta ou indireta, o desenvolvimento das pessoas, no sentido de torná-las mais humanas e, conseqüentemente, mais felizes. Uma pesquisa que possibilitasse o avanço da ciência no sentido de construção/disseminação de novos saberes e da ruptura do paradigma dominante que mantém a hegemonia do pensamento científico, dando espaço para uma ciência que, “[...] depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (SANTOS, 2004, p. 9), ultrapassando os espaços formais/restritos da academia. Penso que, conforme Santos (2004), temos a necessidade de

[...] perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2004, p. 18-19).

E, considerando que “[...] todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento” (SANTOS, 2004, p. 92), ao olhar para mim mesma e para o campo empírico desta pesquisa – a E.M.E.F.S. Salgado Filho, percebi que “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2000, p. 32).

Para atingir essa perspectiva, a pesquisa teve um caráter qualitativo, a fim de possibilitar a compreensão do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos

e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) apesar da pesquisa qualitativa ter uma longa e rica tradição, somente foi reconhecida no final dos anos 60 (sessenta). Suas origens estão na Antropologia²⁴, na Sociologia de Chicago²⁵ e na Sociologia da Educação²⁶ ultrapassando, assim, as fronteiras disciplinares.

Até os anos sessenta, a maioria dos investigadores que utilizavam as estratégias de pesquisa previstas pela abordagem qualitativa não estavam diretamente ligados ao campo da educação – eram acadêmicos de outras disciplinas, como, por exemplo, a sociologia e a antropologia. “Nos anos sessenta os próprios investigadores educacionais começaram a manifestar interesse por estas estratégias, ao mesmo tempo que as agências estatais começaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36). Consolidou-se, dessa forma, a pesquisa qualitativa, porém persistindo até a atualidade os debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural; a forma de registro é descritiva; o interesse principal são os processos e não os produtos ou resultados; os dados são analisados na maioria das vezes de forma indutiva e o *significado* é de importância vital. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...] e estabelecem estratégias e procedimentos que possibilitam considerar as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50-51).

²⁴ As origens antropológicas da investigação qualitativa em educação estão convincentemente documentadas. Ver, particularmente, Roberts (1976) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 24).

²⁵ A “Escola de Chicago”, rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 26).

²⁶ “Ainda que a quantificação representasse a tendência dominante no tocante à sociologia da educação (Peters, 1937; Snedden, 1937), aparecem algumas exceções, particularmente o trabalho de Willard Waller (WILLOWER; BOYD, 1989). Waller obteve o seu mestrado com Ellsworth Faris no Departamento de Sociologia de Chicago, sendo a sua abordagem da sociologia da educação empírica mas ‘antiquantitativa’, baseando-se num contato direto com o mundo social, e preocupado com as relações entre as partes e o todo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 30).

Assim, a compreensão da realidade foi alicerçada na cuidadosa análise de situações interativas, entendendo-se que “as dimensões da vida [...] são diversas o bastante para caberem dentro de um mesmo molde de busca de conhecimento” (BRANDÃO, 2003, p. 44).

Procurei, enquanto pesquisadora, compreender o *significado* que os acontecimentos e interações tinham para os interlocutores, em contextos coletivos e individuais, enfatizando o comportamento subjetivo das pessoas. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que os fenomenologistas tentam compreender como e qual o significado que os sujeitos constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. Foi o que me propus a fazer: compreender o significado que os interlocutores dessa pesquisa constroem em busca de soluções para as demandas que surgem no cotidiano da escola.

A abordagem fenomenológica-hermenêutica

propõem uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidos. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, como interpretação aberta a outras interpretações, muitas vezes conflitantes e que marcam o seu caráter polissêmico, sendo este o maior sinal de sua fertilidade. A aplicação desse método, segundo MASINI (1982, p. 36), “requer um exercício longo e paciente... bem como uma reflexão constante... para ser possível estar-se atento às referências qualitativamente significativas, buscando ver sem preconceitos aquilo que se apresenta” (COLTRO, 2000, p. 40).

Para desenvolver os estudos, investiguei a ação da supervisão pedagógica, enquanto mediadora do processo de ruptura de posturas conservadoras e de construção de novos saberes, no cotidiano da escola. A fim de facilitar a compreensão desse fenômeno, organizei o estudo, inicialmente, sob três eixos/categorias, possibilitando a elaboração de novas questões que auxiliaram o desvelar do problema central dessa investigação:

Eixo 1: A AÇÃO SUPERVISORA

Questão: De que forma a supervisão escolar tem contribuído para o processo de ruptura dos *saberes* construídos pelos professores, ao longo de suas trajetórias - pessoais e profissionais, que têm possibilitado a implantação do *Projeto de Isonomia de Carga e de Implementação de Salas Temáticas* na E.M.E.F.S. Salgado Filho?

Eixo 2: OS SABERES DOS PROFESSORES

Questão: Quais são os saberes construídos *no campo de trabalho*, pelas supervisoras e pelos professores, que têm possibilitado a implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e de Implementação de Salas Temáticas* na E.M.E.F.S. Salgado Filho?

Eixo 3: A ESCOLA COMO ESPAÇO EMANCIPATÓRIO

Questão: A implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e de Implementação de Salas Temáticas* tem possibilitado a inserção de práticas pedagógicas emancipatórias no ambiente escolar? De que forma essas práticas se manifestam?

Elaborei outros questionamentos a fim de dar suporte para a compreensão das questões anteriores:

- Que ações da supervisora pedagógica são realmente instigadoras/motivadoras de uma ação docente transformadora/inovadora? (Eixo 1);
- Que/quais práticas pedagógicas realizadas pelas supervisoras são significativas frente à formação continuada dos professores e que acarretam em mudanças na práxis da sala de aula? (Eixo 1);
- Qual é o sentido das ações das supervisoras frente à intencionalidade da educação – de manutenção ou transformação? Como essa perspectiva se manifesta? (Eixo 1);
- Quais as práticas pedagógicas que têm sido facilitadoras da aprendizagem? Existe a “disseminação” dessas práticas no ambiente escolar? Quais são essas práticas? (Eixo 1);
- Que saberes dos professores são facilitadores do processo de aprendizagem e contribuem para a emancipação e autonomia dos alunos? (Eixo 2);
- Estas práticas estão sendo percebidas como *saberes docentes* e estão sendo valorizadas como tal? (Eixo 1);

- Como os professores vêem o papel da supervisão frente à construção dos saberes necessários para a implantação da isonomia da carga-horária e das salas temáticas? (Eixos 1-2);
- De que forma a isonomia de carga-horária e as salas temáticas têm contribuído para os processos de aprendizagem dos alunos e dos professores? (Eixos 2-3);
- O que é entendido por uma “escola emancipatória”, pela comunidade escolar? (Eixo 3).

Fiz uma ampla pesquisa teórica referente a estes eixos, o que me proporcionou subsídios de análise e uma visão crítico-reflexiva frente aos fenômenos encontrados no campo de pesquisa.

Porém, na ocasião da Qualificação do Projeto de Dissertação, foi sugerido que o Eixo “A Escola como Espaço Emancipatório” fosse retirado do trabalho, uma vez que este estudo configurava-se como mais uma/outra problemática a ser pesquisada. Na ocasião, questionava a mim mesma: “Como poderei retirar o eixo onde falo do *lugar* onde tudo acontece?”. Somente depois, ao longo de minha estada no campo, passei a compreender melhor a sugestão que havia recebido: a escola permeia todo o estudo e, se explorada como um eixo afastaria meu olhar do foco central desta investigação. Sendo assim, o eixo em questão foi retirado, bem como as questões relacionadas a ele. Meu olhar se voltou, então, sobre a “ação supervisora” e “os saberes dos professores”, sem deixar de considerar o *lugar* onde tudo acontece – a escola!

3.1 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados
MAZZOTTI, 1998, p. 163.

Considerarei importante que vários instrumentos e procedimentos fossem utilizados na coleta de dados, a fim de ampliar o leque de elementos coletados, para que seus significados pudessem ser interpretados e compreendidos sob diferentes perspectivas e contextos.

Na busca pelo desvelar da realidade, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, análise de registros e documentos, observação e diário de campo e a constituição de um Grupo de Estudos.

Explicito os instrumentos e procedimentos, a fim de permitir ao leitor transitar em meus pensamentos com maior clareza:

- Observação e Diário de Campo: segundo Mazzotti (1998), a observação de fatos, situações, cenários e movimentos no espaço de investigação é extremamente valorizada pelos pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa. O tipo de observação característico é a não-estruturada, “[...] na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MAZZOTTI, 1998, p. 166). Nessa perspectiva, a observação foi utilizada como elemento significativo durante os contatos com os sujeitos da pesquisa, nas reuniões pedagógicas coordenadas pelas supervisoras da escola e nos Grupos de Estudos. Os dados observados foram registrados no Diário de Campo.
- Análise de registros e documentos: entendo por documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação: atas de reuniões, pareceres, regulamentos, boletins informativos, autobiografias, etc. (Mazzotti, 1998; Bogdan e Biklen, 1994). Foram analisados os seguintes documentos:
 - Projeto Político Pedagógico (em construção): com a finalidade de conhecer os pressupostos ideológicos que norteiam a instituição;
 - Atas de reuniões (incluindo os textos trabalhados com os professores na ocasião da implantação do Projeto): com a finalidade de compreender a trajetória de tomada de decisão em relação à implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas*;
 - Relatório - Avaliação da Isonomia e das Salas Temáticas (documento enviado para a Secretaria Municipal de Educação/SL): com a finalidade de conhecer os dados referentes ao andamento do Projeto, coletados pelas supervisoras, junto aos docentes e alunos da escola;

- Histórico da Escola: com a finalidade de compreender o contexto histórico de criação e crescimento da escola;
 - Ficha de Identificação do Professor: com a finalidade de identificar os aspectos considerados relevantes para as supervisoras, ao identificarem o perfil dos professores da escola.
- Entrevistas semiestruturadas: segundo Bogdan e Biklen

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os *vários* sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134-135).

Sendo assim, as entrevistas foram guiadas por questões gerais e ofereceram aos entrevistados a oportunidade de moldar o seu conteúdo, a fim de possibilitar, no momento da análise dos dados, a apreensão e interpretação dos significados de sua linguagem.

As entrevistas ocorreram após a interpretação de alguns elementos da realidade, percebidos nos encontros do Grupo de Estudos, nas observações e análise de documentos. Foram elaborados dois roteiros para entrevista:

- Entrevista com as Supervisoras (APÊNDICE A)
- Entrevista com as Professoras (APÊNDICE B)

Além das supervisoras, quatro professoras que participaram do Grupo de Estudos e atuavam no *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*²⁷ foram entrevistadas.

- Grupo de Estudos (ANEXO A): por acreditar que “[...] é de especial importância a vivência de situações de diálogo como ferramenta constitutiva do processo de investigação, a “imersão” do investigador na realidade dos participantes, bem como a rede de acordos éticos que deve haver entre os sujeitos que vivem o processo” (MION; SAITO, 2001, p. 12), foi constituído um *Grupo de Estudos*, coordenado pelas supervisoras.

²⁷ Conforme critérios para a seleção dos interlocutores da pesquisa - capítulo 2, item 2.2 dessa Dissertação.

Foi um espaço de estudo, partilha de experiências, dúvidas, reflexões e discussões a partir das iniciativas que tiveram resultados positivos ou não - em relação aos objetivos e aspirações das supervisoras e dos professores, no que se refere ao *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas*. Foi constituído e organizado a partir das necessidades que foram se evidenciando através das falas do grupo e, por isso, rico de significados, dos quais precisei tomar o devido distanciamento para percebê-los.

A fim de facilitar a percepção da realidade e as diferentes perspectivas que a dimensionam, utilizei a gravação para registrar os encontros.

Participaram dos encontros as duas supervisoras, quatro professoras que atuavam no *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas*, três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se sentiram motivadas a participar e eu. Os encontros foram quinzenais e tiveram como foco das discussões a reflexão sobre as práticas do cotidiano e sua compreensão, sustentadas a partir das teorias e conhecimentos referenciados pelas supervisoras.

3.1.1 Quadro síntese do movimento metodológico²⁸

O quadro a seguir representa a síntese do movimento metodológico em busca do desvelar da realidade a fim de responder ao questionamento central desse Projeto de Pesquisa

²⁸ Construído a partir do quadro elaborado pela Doutoranda Denise Grosso da Fonseca – PPGEDU/UNISINOS, orientanda da Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster, por ocasião da Qualificação de seu Projeto de Tese de Doutorado, intitulado *Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física do IPA, 2006*, p. 73.

QUADRO 1 - Síntese do Movimento Metodológico

PROBLEMA DE PESQUISA	CATEGORIAS	QUESTÕES DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS/ INSTRUMENTOS*
De que forma a ação mediadora da supervisão escolar tem possibilitado o rompimento do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e a construção de novos saberes no campo de trabalho?	A AÇÃO SUPERVISORA	De que forma a supervisão escolar tem contribuído para o processo de ruptura dos <i>saberes</i> construídos pelos professores, ao longo de suas trajetórias - pessoais e profissionais, que têm possibilitado a implantação do <i>Projeto de Isonomia de Carga e Salas Temáticas</i> na E.M.E.F.Senador Salgado Filho / SL?	- Análise de registros e documentos - Observações e Diário de Campo - Grupo de Estudo - Entrevista semiestruturada
	OS SABERES DOS PROFESSORES	Quais são os saberes construídos <i>no campo de trabalho</i> , pelas supervisoras e pelos professores, que têm possibilitado a implantação do <i>Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas</i> na E.M.E.F.Senador Salgado Filho / SL?	- Observação e Diário de Campo - Grupo de Estudo - Entrevista semiestruturada

*O conceito, as formas e critérios de utilização dos instrumentos estão explicitados no item 3.1 – Os procedimentos e instrumentos de pesquisa, desse Relatório.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisas gerou uma grande quantidade de dados. A fim de tornar possível sua análise, foi necessária a organização e interpretação ao longo de todo processo, para que as constatações obtidas pudessem ser ressignificadas e as questões reformuladas, sempre que necessário. Segundo Mazzotti, a organização e compreensão dos dados

se faz através de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvelando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (MAZZOTTI, 1998, p. 170).

Para a análise²⁹ dos fenômenos encontrados, foram observados os seguintes passos:

1. Leitura de todo o material escrito com o objetivo de obter uma compreensão geral;
2. Leitura com a finalidade de identificar unidades de significado;
3. Transformação das expressões cotidianas do sujeito na linguagem de enfoque da pesquisa – compreensão e interpretação do *significado* das expressões cotidianas dos sujeitos, expressando-as na linguagem das teorias. A partir desta análise pude identificar as categorias que me possibilitaram compreender os fenômenos investigados:
 - para compreender a ação supervisora no seu cotidiano escolar, possibilitando-me perceber sua contribuição para o processo de implantação do Projeto, contei com as categorias “importância, urgência, rotina e pausa³⁰”;
 - ao tentar desvelar os saberes construídos *no campo de trabalho*, pela supervisora e professores, optei por analisar as descobertas do grupo relacionadas às dimensões *tempo* e *espaço*, e os impactos que a sua reorganização ocasionou nos conteúdos e nas metodologias de trabalho.
4. Elaboração da síntese final.

É importante salientar que as opções metodológicas aqui descritas foram cuidadosamente definidas a fim de possibilitar a compreensão dos fenômenos investigados. Estas opções revelam, também, o meu *ser pesquisadora*, que foi se constituindo na aprendizagem permanente do *ato de pesquisar!*

²⁹ Roteiro construído a partir do esquema elaborado pela Prof^a. Dr^a Maria Augusta Salin Gonçalves, intitulado *Sugestão de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico*, que teve como referência: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história*. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> Acesso em: 19 dez. 2006.

³⁰ Estas categorias estão descritas no Capítulo 5, Item 5.2 desta Dissertação.

4 PEDAGOGOS(AS) / SUPERVISORES(AS): QUEM SE INTERESSA POR ELES(AS)?

Ao longo da história, a pedagogia foi identificada como um campo aplicado das ciências sociais, trouxe consigo a herança de ser um campo “feminino” e, conforme Cunha (2002), pouco dialogou com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas. Estes foram alguns dos fatores que ocasionaram o desprestígio do conhecimento pedagógico e fortaleceram

[...] a falta de tradição teórica dos estudos propriamente pedagógicos, a “falta de massa crítica” no segmento de pedagogos de profissão, a assimilação passiva das críticas provenientes de setores intelectuais mais distanciados da prática cotidiana da Pedagogia escolar, a desvalorização social e econômica da profissão docente (LIBÂNEO, 2005b, p. 106-107).

Acredito estejam aí imbricadas a fragilidade de atuação e a dificuldade de superação do paradigma instrucional e de controle que vem acompanhando a formação e atuação do pedagogo em sua função supervisora, enquanto mediador dos processos de formação continuada dos professores.

Nesse momento, considero oportuno chamar a atenção para o termo *mediação*, utilizado no título desse projeto, para que o sentido aqui empregado fique claro para mim e para os leitores. Mediação tem origem no latim – “*mediatione*”, que significa *ação de mediar* ou *caráter intermediário*. Segundo Bueno³¹, mediação tem, também, o sentido de intervenção.

No entanto, ao vislumbrar a ação supervisora, a mediação assume uma perspectiva dialética, geradora de reflexões e ações situadas nos contextos históricos de construção e reconstrução de significados, num processo que se movimenta a partir da contradição e da superação: “a contradição se exprime na relação negativa e reflexiva que se firma entre as coisas e a sua superação está vinculada à busca da totalidade” (ALMEIDA, 2001, p. 57).

³¹ BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

Atrevo-me, então, a definir *mediação* no cenário desta investigação, como a ação das supervisoras no sentido de intermediarem, de forma intencional, o intercâmbio dos professores entre eles e com seus próprios saberes, a partir da reflexão do cotidiano escolar, tensionado com as teorias pedagógicas a fim de interpretá-lo, ampliando a sua compreensão, na busca pela totalidade. Essa ação, então, liberta “[...] o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2005, p. 75).

Para tal, entendo como fundamental o diálogo e a construção da coletividade, pois o diálogo é o “[...] encontro de homens que pronunciam o mundo” (FREIRE, 2005, p. 91). É no diálogo e através dele que se constrói a coletividade, constituída por várias singularidades relacionadas e, por isso, interdependentes. Como nos diz Azevedo, para a construção do sujeito social, é necessário que se reconheça “[...] sua individualidade no coletivo, que, apesar de sua universalidade, não se produz como uma massa amorfa, é dotado de vontades, de singularidade e de qualidades que se relacionam dialeticamente com o contexto do coletivo” (AZEVEDO, 2007, p. 115).

A mediação assume, então, um caráter de permanente busca dialógica e coletiva de problematização e reflexão da práxis docente, à luz dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em favor da autonomia intelectual do professor e de sua emancipação, para que, juntos – supervisores e professores, possam perguntar constantemente a si próprios e ao coletivo – “Quais as finalidades da educação? Quais as finalidades da minha/nossa prática docente? Como devo/devemos organizar o trabalho escolar? Para “onde” vamos se seguirmos este caminho? A serviço de quem estamos desenvolvendo nossa prática docente?”

Ao vislumbrar uma ação supervisora com base nesses pressupostos, que ressignificam o trabalho do supervisor enquanto agente escolar percebo o diferencial e a possível originalidade dessa pesquisa, pois, apesar dos esforços que a Universidade tem feito, no sentido de ampliar saberes referentes à *formação continuada de professores e ao profissional supervisor*, pouco tem se relacionado essas temáticas e percebido o potencial mediador da supervisão escolar. A fim de ilustrar minhas afirmativas, organizei dois

quadros³² (APÊNDICE C e APÊNDICE D) os quais resumem dados referentes a alguns artigos publicados nos Anais do ENDIPE³³ e ANPED³⁴ e algumas dissertações do Banco de Teses/Dissertações da CAPES³⁵ dos últimos cinco anos.

Dos trabalhos destacados, percebo uma estreita relação entre as dissertações “*A supervisão escolar e a formação dos professores*” (PRIETSCH, 2001), “*Supervisão escolar: possibilidades de resignificação*” (SEHN, 2004) e “*Supervisão Escolar e Práticas Cotidianas: Sonhos, Desafios e Possibilidades*” (VAISZ, 2004) e a temática de investigação proposta nesse projeto.

Os outros estudos, mesmo não tendo o foco diretamente voltado para a mediação da ação supervisora no processo de formação continuada dos professores, evidenciam a preocupação com o ressignificar dessa ação, através da investigação de suas funções no contexto escolar.

Ao desenvolver estudos nessa perspectiva, os pesquisadores acabam por destacar a formação continuada dentre as muitas funções dos supervisores, deslocando sua ação cotidiana do eixo “controle e supervisão” para o eixo “troca e colaboração” (FRANÇA, 2004). É o que se evidencia nos estudos de França (2004), Maldonado (2003), Pinho (2003), Ramos (2003), Castoldi (2001) e Martinez (2001), citados no APÊNDICE D.

Considerando que esses dados referem-se às teses e dissertações apresentadas no Brasil, nos últimos 5 (cinco) anos, penso que ainda são poucas as pesquisas encontradas referentes à ação mediadora da supervisão escolar, no sentido de ressignificar a formação continuada dos professores no cotidiano da escola, percebendo-o enquanto espaço de formação e de ruptura de práticas tradicionais. No entanto, parece-me que existe um movimento, mesmo que indireto, que caminha para esta direção.

³² Quadro 2 - ANAIS - ENDIPE e ANPED: trabalhos apresentados com a perspectiva de mediação da supervisão pedagógica frente à formação continuada dos professores. Quadro 3 - TESES E DISSERTAÇÕES: dissertações apresentadas com a temática “supervisão pedagógica”, sob diferentes perspectivas: mediação da supervisão frente à formação continuada dos professores; gestão educacional; identidade do pedagogo.

³³ ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

³⁴ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁵ Ministério da Educação – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Banco de Teses e Dissertações. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/serviços/bancoteses>> Acesso em: 24 nov. 2006.

Com estudos desenvolvidos referentes à ação mediadora da supervisão pedagógica frente aos processos de formação continuada dos professores, destacam-se, ainda no Brasil, as pesquisadoras Vera Maria Nigro de S. Placco³⁶, Maria Isabel da Cunha³⁷ e Luiza Helena da S. Chistov³⁸.

Dando continuidade a esse diálogo, considero importante salientar que, falar sobre a ação mediadora da supervisão escolar na perspectiva que trago nesta investigação, nos remete à necessidade de estudo e reflexão sobre a evolução e a situação da profissão docente, bem como a formação dos professores e os conhecimentos de base da docência, abordados por Maurice Tardif³⁹ em suas obras. Em *O Trabalho Docente*, Tardif centra “[...] a análise da docência na organização e no processo de trabalho dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 275). Estuda

[...] a docência como outro trabalho qualquer, colocando, assim, a tônica sobre componentes ou elementos habitualmente esquecidos pela pesquisa em educação, tais como as técnicas e os instrumentos, os resultados, o processo de trabalho, as exigências e os recursos, a posição do trabalhador na organização, a coletividade do trabalho, etc. Enfim, (...) leva a interrogar-se sobre as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com os seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 275-276).

Para compreendermos a ação docente sob essa perspectiva, precisamos, também, dialogar com Paulo Freire, que, através de uma pedagogia crítico-libertadora, propõe que o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. Para Freire, é através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade. Suas obras contribuem fortemente para a construção da identidade do professor, enquanto agente mediador da aprendizagem, sendo que em *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*⁴⁰, o autor instiga a reflexão referente à saberes indispensáveis à formação docente e à ação pedagógica mediadora e democrática.

³⁶ Professora e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

³⁷ Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, Doutora em Educação.

³⁸ Professora pesquisadora da UNESP.

³⁹ Reitor da Universidade Bejune, Montreal/Suíça.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Com relação à formação e o desempenho do professor destaca-se, também, “[...] a questão da *competência do educador*, mais especificamente a da presença de uma *dimensão ética* nesta competência” (RIOS, 2004, p. 8, grifo do autor). Rios⁴¹ propõe a discussão sobre a formação do professor reflexivo a partir do estudo sobre sua competência, mediado pela Filosofia da Educação e pela Didática. Nesse sentido, percebe-se a importância da pesquisa no que se refere à compreensão do *ser professor*, de sua cultura e da construção de sua identidade enquanto grupo social. Pérez Gómez tem se destacado nas reflexões referentes à “escola como cruzamento de culturas⁴²” entendendo que

a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Quando se questiona o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa (como consequência das transformações e das mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das idéias e dos costumes que compõem a cultura, ou as culturas da comunidade social), nós, docentes, aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas. Como não poderia ser de outra maneira, nós, docentes, vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio (GÓMEZ, 2001, p. 11).

É necessária, então, a compreensão da *cultura docente*, para tornar possível o avanço da educação no sentido de busca de alternativas e soluções para as dificuldades do cotidiano escolar, vislumbrando um processo crítico que promova “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p. 95). A cultura desse coletivo social, do qual faz parte o profissional docente e o supervisor pedagógico, tem sido o foco de outros pesquisadores, como, por exemplo, Selma Garrido Pimenta que, “[...] utilizando a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2005, p. 17), traz grandes contribuições tanto para a compreensão da cultura docente, como para a formação dos professores e dos pedagogos. A obra “Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas⁴³”, organizada por Pimenta, possibilita a reflexão crítica da formação inicial do pedagogo e supervisores e dos propósitos e finalidades da própria Pedagogia. Outros autores e

⁴¹ Prof^a. Dr^a. da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴²GÓMEZ, A. I. Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

⁴³ PIMENTA, Selma Garrido (org). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. A obra traz artigos de José Carlos Libâneo, Carmem Silvia B. da Silva, Maria Amélia S. Franco, Selma G. Pimenta e Umberto de A. Pinto.

pesquisadores têm se dedicado ao estudo da Pedagogia e do pedagogo, como Mario Osório Marques⁴⁴ e José Carlos Libâneo⁴⁵.

A seguir abordarei aspectos referentes à ação supervisora, para que possamos, mesmo que lentamente, dar continuidade e avançarmos nas reflexões propostas neste estudo.

⁴⁴ MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2 ed. Coleção Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

⁴⁵ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

5 A AÇÃO SUPERVISORA

Considero indispensável ressaltar que, conforme Rios (2004), falar da educação brasileira requer ir à sociedade brasileira, a fim de compreender as determinações que esta, organizada de um modo específico, nos moldes do sistema capitalista, confere ao processo educativo.

Para possibilitar essa compreensão, é necessário *ampliar a visão*, a fim de percebermos os processos mundiais que regulam as relações entre os países estruturados economicamente e os países dependentes, obedecendo a uma lógica desumana, que escraviza, empobrece, desrespeita e denigre o SER humano.

A educação, a escola e seus agentes precisam, assim, ser compreendidos à luz desse cenário, para que seja possível desvelar as relações existentes em seu meio, bem como os significados dessas relações. Entendo que somente assim poderemos nos distanciar suficientemente para compreender os condicionantes do meio escolar e, compreendendo-os possamos pensar em uma educação capaz de trazer de volta “[...] nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2005, p. 213).

5.1 PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA HISTÓRIA A CONTAR

Ao longo da história, o curso de Pedagogia tem tido como objetivo o estudo dos processos educativos desenvolvidos em escolas ou outros ambientes, voltado prioritariamente à educação de crianças nos anos iniciais de escolarização e à gestão educacional, contando durante muitos anos com a habilitação em Supervisão Escolar⁴⁶. Sendo assim, considero importante resgatarmos um pouco desta história.

⁴⁶ Esta habilitação foi extinta em nível de graduação, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005.

O curso de Pedagogia teve sua primeira regulamentação com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, tendo como objetivo a formação de “técnicos em educação⁴⁷”, e destinava-se prioritariamente aos professores primários que pretendiam realizar concurso para

[...] assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, [s.p.]).

É importante salientar que no período de 1930 a 1945 configuravam-se mudanças estruturais na economia brasileira, em decorrência da crise mundial. A crise cafeeira, o aumento ilimitado da dívida externa, o modelo de substituição das importações, entre outros fatores, contribuíram para o fortalecimento da produção industrial no Brasil.

O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento das forças de trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas [...] mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria (FREITAG, 1986, p. 53).

Evidencia-se, então, a tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica da educação no sentido de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas no setor econômico, político e social. Nessa perspectiva, o Estado assume maior controle das instituições de ensino (inclusive das escolas confessionais) e implanta a obrigatoriedade do ensino primário, atendendo às demandas que emergem dos setores privados da indústria. Conseqüentemente, passa a existir uma maior necessidade de licenciados, para atender à formação necessária à manutenção dessa estrutura.

O curso de Pedagogia, considerando as concepções normativas da época, foi estruturado de acordo com esquema “3 + 1”, isto é, os três primeiros anos do curso destinavam-se a formar *bacharéis* nas diversas áreas das Ciências, com o enfoque em conteúdos específicos da área. Àqueles que cursassem mais um ano, o qual se dedicava ao estudo das Didáticas e à Prática de Ensino, conferia-se o grau de Licenciado. Esta dicotomia entre o campo específico do conhecimento e o campo da didática dificultava a

⁴⁷ Destinados, principalmente, ao planejamento e controle da educação, atendendo às exigências do contexto histórico, que trazia traços ditatoriais, determinados pelo governo Vargas, com o apoio de certos grupos militares (tenentes) e pela nova classe burguesa que se configurava.

contextualização entre a especificidade das áreas e às questões da pedagogia, originando, dessa forma, um distanciamento entre as ciências e uma ruptura no princípio ético⁴⁸ da ação pedagógica, uma vez que, mais relevante do que o conteúdo em si trabalhado nos três primeiros anos de formação, seria o estabelecimento de situações pedagógicas que possibilitassem o significado desses saberes, frente às demandas educacionais e sociais da época.

O período brasileiro que vai de 1945 até 1964 é caracterizado pela aceleração e diversificação do processo de substituição de importações⁴⁹ (FREITAG, 1986). No entanto, com o fim das facilidades ocasionadas pela II Guerra Mundial, começa a delinear um novo cenário:

[...] de um lado, os setores populares, representado, até certo ponto, pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias (FREITAG, 1986, p. 55-56).

Penso, então, que esse período caracterizou-se pela existência contraditória e conflitiva de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista, refletidas na política educacional, que manteve suas discussões voltadas prioritariamente à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. O texto definitivo da LDB só foi sancionado em 1961 e refletia as contradições e os conflitos da classe burguesa brasileira. Nesse mesmo ano e inserida no mesmo contexto, fixou-se o currículo mínimo do Bacharelado em Pedagogia, estratégia centralizadora, que visava manter uma unidade de conteúdo, com o pretexto de facilitar as transferências dos alunos em todo território nacional. No ano seguinte foi regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962 a licenciatura, que previa o estudo obrigatório de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3 + 1 (Parecer CNE/CP nº

⁴⁸ Segundo Brandão, a razão de ser do aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano, o que se configura no princípio ético da educação.

⁴⁹ Esse processo foi reforçado e assegurado pela II Guerra Mundial. As economias dos países beligerantes passaram a produzir material bélico e a limitar a produção de bens de consumo para a exportação. Dessa forma a indústria nacional teve chances de desenvolver-se, sem a competição dos produtos estrangeiros. Finda a Guerra, essa situação mudou fundamentalmente.

5/2005). É importante salientar que a criação de currículos mínimos nos cursos de formação de professores têm como um dos objetivos a garantia da disseminação das ideologias dominantes no âmbito educacional, pois, para manter as classes menos favorecidas sob o controle do estado, nada mais recomendado do que manter seus “formadores” sob controle ideológico. Segundo Freitag

[...] o sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classes, aloca – dentro de cada uma delas – os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que poderiam ser por suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhes permitiu ser. Na distribuição das tarefas dentro dos respectivos níveis, as classes alta e média ainda levam vantagem em relação à classe subalterna. Assim, os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc.) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título, mas poucas chances profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursados por filhos de classe baixa. (FREITAG, 1986, p. 68).

Percebe-se, então, que a opção por diferentes cursos em nível médio e superior não é uma livre opção, mas sim, uma imposição de classe. Essa situação, entre outros fatores, ocasionou forte descontentamento por parte dos estudantes e, já em 1964, com a tomada do poder pelos militares, evidenciava-se a preocupação do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, de “[...] disciplinar o estudantado: ‘os estudantes devem estudar e os professores ensinar’ (não fazer política)” (FREITAG, 1986, p. 83)⁵⁰. Evidencia-se, então, a preocupação não só com as reações e manifestações dos estudantes, mas também com a forte influência dos professores frente aos processos de cidadania. Considerava-se relevante o controle sobre os cursos de pedagogia – formadores de professores.

Em conseqüência desse cenário, em 1968, é aprovada pela Câmara e Senado a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, que, entre outras medidas, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional, assim como outras especificidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades de mercado de trabalho (Parecer CNE/CP nº 5/2005). O curso de formação de professores passa a oferecer habilitações fortemente relacionadas ao *controle* da ação educativa, bem como permanece com o objetivo de atender às demandas mercadológicas da época. No ano seguinte,

⁵⁰ Programa Reformista no Setor da Educação, O Estado de São Paulo, 1964.

[...] o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento de curso de pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, [s.p.]).

Percebe-se, com essas medidas, o descaso com a formação dos professores, visto que, a Resolução CFE nº 2/1969 permitia a total desarticulação entre *teoria e prática*, tanto nos cursos de formação de professores para o curso normal – que abria a possibilidade de atuação, sem experiência docente nas séries iniciais, como para a própria docência no ensino primário – pois a formação acadêmica era voltada à formação de professores para atuarem no curso normal.

Como poderiam, então, professores que nunca atuaram na docência do ensino primário, proporcionarem a reflexão e a contextualização necessária à práxis pedagógica, no Curso Normal? Como poderiam atuar como docentes do primário, se sua formação era teórica e descontextualizada? Parece-me evidente que essas medidas referentes à formação dos professores – ao curso de Pedagogia, nesse contexto, foram fruto de políticas que atribuem à escola “[...] um papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum unificador, indispensável para assegurar a coesão do bloco histórico” (FREITAG, 1986, p. 126).

Nos anos 70, atendendo às diretrizes definidas pelo BM – Banco Mundial, as áreas de educação e saúde se juntam aos projetos urbanos de desenvolvimento industrial, transporte, energia e saneamento, no sentido de resolver problemas que afetavam diretamente a pobreza. “A construção de escolas e o incremento ao ensino técnico e profissionalizante, a ampliação dos cursos secundários e a formação de professores para esta área são objetivos constantes dos projetos nessa época” (MELO, 2004, p. 171-172). A educação passa a visar o atendimento de uma sociedade modernizada, a qual exige uma qualificação intensa e específica para a inserção no mercado de trabalho.

A partir dos anos 80, o Banco Mundial - BM

[...] começa a ampliar de forma estratégica e integrada suas ações na área das políticas sociais e o financiamento e assessoramento do planejamento das políticas educacionais nacionais se aprofundam. Uma agenda global para a educação e para a realização de reformas educacionais para a América Latina e Caribe começa a ser preparada em conjunto com a UNESCO (MELO, 2004, p. 175).

Entre os anos 80 e 90, atendendo às demandas do BM no sentido de universalização do ensino básico⁵¹, várias universidades reformularam os currículos dos cursos de Pedagogia, os quais foram se tornando lugar preferencial para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ocasionando um aumento significativo no número de estudantes sem experiência docente ao longo da formação acadêmica, o que ocasionou uma série de críticas ao curso, entre elas, a dicotomia entre a teoria e a prática e o tecnicismo na educação. Nessa perspectiva, alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

Imbricado nas mudanças político-educacionais, modificando e aprofundando o conceito de educação no sentido do conceito do capital humano e de política educacional como gestão eficiente dos sistemas educativos (MELO, 2004, p. 184), inicia-se o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no ano de 2003, quando o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir tais diretrizes.

Em dezembro de 2005 foi homologado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que teve uma emenda retificativa ao Art. 14 do Projeto de Resolução contida no referido Parecer, explicitado no Parecer CNE/CP nº 3/2006.

Segundo a legislação vigente, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à *formação de professores* para exercer funções de magistério:

⁵¹ “[...] os objetivos e ações do BM e da UNESCO entre os anos 80 e 90, aprofundam o conceito de capital humano para a educação, enfatizando uma ‘vocação’ dos países subdesenvolvidos para receber e utilizar tecnologia transferida dos países centrais. Nesta concepção, a necessidade de se construir uma ‘educação de qualidade para todos’ envolveria a aquisição de novas competências e habilidades pelo indivíduo, o que se daria, no entanto, de forma restrita. [...] o extenso e abrangente programa de Educação para Todos conduzido por estas instituições se desenvolve nos países latinoamericanos no sentido da restrição da educação à educação básica, impedindo a formação integral das massas e contribuindo para aprofundar as condições de exclusão social (MELO, 2004, p. 183).

- na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; e
- em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A base de formação do Curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, é a docência. Logo, seus egressos recebem o grau de *Licenciado(s) em Pedagogia*. As áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, visando a atender a outras demandas e atividades pertinentes à natureza do trabalho do pedagogo, são comprovadas através do histórico escolar, não constituindo habilitações.

Essas medidas têm provocado muitas discussões no meio educacional. Diz-nos Libâneo⁵² que

[...] muitos pedagogos se perguntam hoje: Onde estão os especialistas de planejamento da educação, administração de sistemas, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.? [...] Será possível formar esses especialistas no mesmo curso de formação de professores em 3.200 horas, como quer a ANFOPE? Não se trata de saudosismo nem de corporativismo. A questão-chave é que a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão [...] da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo

⁵² Na obra “*Pedagogia e pedagogos, para quê?*”, José Carlos Libâneo (2005) defende a especificidade dos estudos pedagógicos e a formação do pedagogo especialista – administrador e coordenador pedagógico, orientador educacional, pesquisador, etc. A obra foi publicada no período de elaboração do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas na área e exercício profissional (LIBÂNEO, 2005b, p. 11).

Muitas manifestações foram feitas por diferentes instituições⁵³, que repudiaram o Parecer. Porém, outras instituições⁵⁴ posicionaram-se a favor da maior parte dos itens das determinações e afirmativas do mesmo. Este fato me leva a pensar que as funções, bem como a importância deste profissional no ambiente escolar não estão suficientemente discutidas. Sugere-me, também, apontar as diferenças da natureza do trabalho do *pedagogo docente* e do *pedagogo supervisor*.

Podemos constatar, ainda, muitas experiências de *professores/supervisores – não pedagogos*, os quais obtiveram sucesso nas ações e demandas do trabalho supervisor. Contamos Azevedo (2007), ao relatar suas vivências em relação à Escola Cidadã⁵⁵, que a eleição de professores “não especialistas” para ocupar os cargos de supervisão escolar⁵⁶ se refletiu, na maior parte dos casos, de forma positiva sobre os profissionais com formação em orientação educacional e supervisão, possibilitando a estes ressignificar sua formação frequentemente marcada por tendências tecnicistas e controladoras.

A contradição e as dúvidas referentes às funções do supervisor escolar dificultam e enfraquecem o seu fazer pedagógico. Penso, então, que talvez seja o momento de fazermos um questionamento simples, porém com respostas muito complexas: *Afinal, o que faz o supervisor no cotidiano da escola?*

⁵³ Universidade Federal de Roraima, com a participação da comissão provisória da ANFOPE – RR, Centro de Educação – UFRR, Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia, Centro Acadêmico de Pedagogia – UFRR – com 320 assinaturas; Curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Federal e Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN e UERN); entre outras. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 22 dez. 2006.

⁵⁴ Como exemplo cito a Faculdade de Educação – UNICAMP, afirmando que “[...] a formação integral e articulada do educador, que implica a inserção do educador nos distintos domínios envolvidos no contexto da escola e outros onde se dá a educação – a docência, a gestão, as políticas educativas, os espaços escolares e não escolares, a educação básica compreendida como um continuum (0 a 10 anos), a pesquisa. Nesta perspectiva, se reiteradamente afirma-se a docência como base da formação, explicita-se que não se pode separar, no âmbito da escola, o docente do cientista ou do técnico em educação, portanto não se pode criar duas categorias profissionais, uma que executa e outra que planeja e projeta as metas e estratégias para a educação. Portanto, se a docência é a base da formação do pedagogo, por ser considerada como ato educativo intencional, requer entendê-la como práxis educativa orgânica que não comporta parcelarizações, mas sim a totalidade em que a mesma se desenvolve”. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 22 dez. 2006.

⁵⁵ A Escola Cidadã foi uma proposta educativa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) - RS, pelas quatro gestões da Administração Popular (1989/1996), na cidade de Porto Alegre, que serviu de “matriz” para muitas outras gestões populares no Brasil e exterior. (AZEVEDO, 2007); BRANDÃO, 2003). A proposta procurava romper com a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania.

⁵⁶ Denominada como Coordenação Pedagógica da escola (Azevedo, 2007).

5.2 O SUPERVISOR NO COTIDIANO DA ESCOLA

Ao longo dessa reflexão, tornou-se evidente para mim que as diretrizes educacionais têm sido determinadas pelas instituições que mantêm a hegemonia do poder. As reformas educacionais, entre elas, as mudanças no curso de Pedagogia, constituem um “elemento do projeto neoliberal da sociedade, num processo histórico de mundialização do capital. Estas reformas educacionais fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes” (MELO, 2004, p. 163).

Estaremos, então, fadados a aceitar as imposições dos países dominantes e das políticas públicas definidas pelos poderosos representantes do capital? Estaremos fadados a reproduzir em nosso cotidiano escolar o mesmo modelo social imposto por estes agentes?

A educação é constituída socialmente. Por isso, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas, a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo do sistema capital (AZEVEDO, 2007, p. 11).

No entanto, a

[...] democratização da escola cumpre um papel de democratização da sociedade [...]. A escola enquanto parte do corpo social tem um papel importante na formação de comportamentos mutantes, na crítica e na superação de práticas autoritárias, desenvolvendo uma cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças (AZEVEDO, 2007, p. 150-151).

É nessa perspectiva que vislumbro a ação do supervisor no ambiente escolar: como agente mediador de desenvolvimento e transformações, possibilitando espaços de reflexão e de participação na organização dos meios necessários para a concretização do Projeto Político Pedagógico da escola. Vislumbro, também, um supervisor escolar que sustente sua ação nos interesses e necessidades da comunidade escolar, discutidas e construídas na coletividade, buscando alcançar, assim, uma *outra lógica*⁵⁷ de organização. Que esteja engajado na luta

⁵⁷Penso em uma lógica fundada na gestão democrática, com propostas educativas contra-hegemônicas ao pensamento neoliberal, na qual se acredite que “‘outro mundo é possível’ e que o ser humano e não o mercado ou o capital é a medida de todas as coisas” (AZEVEDO, 2007, p. 9).

pela ressignificação da educação, da escola e das relações sociais e culturais daí decorrentes (AZEVEDO, 2007).

Conforme Freire, “[...] o supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação” (FREIRE, 1982, p. 95). Entendo que não só sua fala, mas sobre tudo as suas ações, o seu “jeito de agir” e lidar com o coletivo social instaurado na escola, tem por si só um potencial educativo, emancipatório e transformador! Precisa, então

[...] estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (SANTOS, 2002, p. 87).

Para alcançar essa perspectiva, é preciso perceber a função da supervisão escolar como *articuladora* do trabalho coletivo. Conforme Cunha,

tomar a supervisão como articuladora de um processo de formação de professores em serviço, numa perspectiva emancipatória, necessita uma compreensão [...] clara das relações de poder que se instalam na escola e do projeto pedagógico que se pode tecer. [...] Dar a supervisão um caráter emancipatório supõem alterar profundamente essa estrutura de poder. É entender a coletividade como um conjunto de sujeitos históricos da transformação social (CUNHA, 2002, p. 93).

Nesse sentido, considero oportuno lembrar a preocupação e o comprometimento das supervisoras da escola investigada, ao perceberem que os professores estavam divididos em dois grupos no período de implantação dos anos finais do Ensino Fundamental: professores que atuavam com os anos iniciais e professores que atuavam com os anos finais. Nesta ocasião, foram tomadas uma série de medidas, conforme já citado no capítulo II desta Dissertação, a fim de possibilitar o fortalecimento das relações entre os professores e a construção do seu coletivo.

Ao analisar as falas das supervisoras, parece-me que, no cotidiano do seu trabalho, a valorização deste coletivo está associada à democratização das decisões a serem tomadas na escola. Conta-nos *Sírius*:

Eu faço essa escuta, às vezes vêm sugestões, vêm críticas, eu estou sempre aberta, trago para cá [Setor de Supervisão], a gente discute, amadurece e chega à

conclusão de que os professores estão certos. Isso é muito bom, essa liberdade que as pessoas têm não só para elogiar, mas também para criticar, isso fortalece o grupo”.

Complementando, diz “*eu acho que nós estamos no caminho bem certo, porque nada passa por cima do crivo dos professores, é um trabalho em equipe, digamos assim, a gente amadurece as idéias aqui [Setor de Supervisão], passa para o grupo – eles vão aprovar ou não” (Sírius).*

Parece-me, então, que as tomadas de decisão partem da identificação dos problemas e/ou dificuldades, através da *escuta* das falas dos professores por parte da supervisão. A partir daí, são criadas estratégias de busca para solução dos problemas evidenciados, os quais somente são implementados quando aprovados pelo coletivo da escola.

Esta forma de agir foi percebida e valorizada pelas quatro professoras entrevistadas e evidencia-se nos comentários de *Antares*: “*A supervisão ouve muito a gente, eu percebo isso, ela está sempre procurando...*” E, ao referir-se às dificuldades do grupo de professores: “*Uma insatisfação nossa, as nossas queixas, elas vão ouvindo, fica muito individual, daí elas vão somando!*”

A supervisão assume, então, um papel de *escuta* frente às demandas e necessidades cotidianas dos professores, tentando, ao mesmo tempo, responder às demandas individuais e do coletivo, através de estratégias e ações ora focadas em necessidades específicas dos professores, ora no coletivo mais amplo e abrangente da estrutura escolar. Este fenômeno⁵⁸, de relevante importância para o andamento das ações escolares, tensionado ao cotidiano da escola e às suas demandas emergentes, contribui para caracterizar o supervisor como “aquele que assume diversas funções, que *corre* muito, e chega ao final do dia de trabalho com uma certa sensação de frustração, pois não conseguiu dar conta do que considerava necessário realizar”.

Considerando que os supervisores, na maior parte dos casos, são oprimidos pelo acúmulo de tarefas instrucionais e de controle, “[...] e encontram-se dilacerados frente aos

⁵⁸ De acordo com Vasconcellos, o supervisor precisa “acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões” (2002, p. 89).

imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas (FRANCO, 2005a), percebi a necessidade de analisar o cotidiano da supervisão escolar à luz das quatro categorias⁵⁹ utilizadas por Placco (2005) ao confrontar o supervisor com o cotidiano da escola. As categorias para análise do cotidiano da supervisão escolar foram:

- **Importância:** são as ações que vêm ao encontro do projeto pedagógico da escola, tendo como finalidade a mudança da situação presente. São, por tanto, consideradas ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola;
- **Rotina:** são as ações que visam regular o funcionamento do cotidiano, através de procedimentos e recursos sistemáticos de trabalho;
- **Urgência:** são as ações que surgem das necessidades emergentes do cotidiano, visam atender aos problemas não previstos no planejamento da escola;
- **Pausa:** são as ações que não estão comprometidas com as atividades profissionais do sujeito, corresponde aos períodos de descanso, lazer ou férias.

No caso da escola investigada, as supervisoras evidenciam considerar como ações *importantes*, àquelas relacionadas a:

- Elaborar e *dar vida* ao Projeto Político Pedagógico, a partir das propostas do grupo de professores;
- Coordenar, ajudar a dar um norte aos trabalhos pedagógicos;
- Investir na construção da coletividade;
- Escutar o grupo de professores;
- Dar apoio, estimular os professores;
- Providenciar recursos quando o professor necessita: livros, bibliografias, materiais de apoio;

⁵⁹ Essas categorias de análise foram elaboradas inicialmente por Matus (1991), quando caracterizou as atividades de trabalho e reorganizadas em dois pares contra-postos: IMPORTÂNCIA-ROTINA e URGÊNCIA-PAUSA por Gonçalves (1995), em sua dissertação de mestrado, no qual fica patente a utilidade delas para a organização e o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) educacional (PLACCO, 2005, p. 48) [grifo do autor].

- Organizar e realizar reuniões pedagógicas e o Grupo de Estudos;

As supervisoras entendem que o trabalho supervisor deveria ser “*o inverso do que é – deveria ter o tempo maior ocupado com o que é do pedagógico e o tempo menor ocupado com as outras demandas*” (Canopus).

Com relação às principais ações de *rotina*, ficaram, para mim, evidentes:

- Ouvir os professores e contribuir nas situações do dia-a-dia;
- Providenciar recursos quando o professor necessita: livros, bibliografias, materiais de apoio;
- Organizar e realizar reuniões pedagógicas com os professores;
- Atender casos de indisciplina junto aos alunos;
- Atender pais de alunos;
- Organizar os Cadernos de Chamada e revisá-los ao longo do ano letivo;
- Organizar os horários de aula e atualizá-los;
- Organizar os horários de aula de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Organizar a escala dos professores os quais deverão cuidar dos recreios;
- Organizar e acompanhar os horários de Estudos de Recuperação;
- Organizar e acompanhar os horários dos Projetos desenvolvidos na escola: Artes; Vivências Ambientais; Dança e Teatro e Música;
- Elaborar/organizar dos relatórios, memorandos e documentos solicitados pela Secretaria de Educação do Município;
- Outras atividades que não “se limitam ao trabalho pedagógico, porque a demanda da escola é muito grande”(Canopus).

O supervisor, motivado por sua função, em alguns momentos sente-se frustrado em ter suas expectativas de trabalho não atingidas, devido às necessidades emergentes do próprio cotidiano, é o que nos contam as interlocutoras:

Às vezes me sinto um pouco frustrada – passa uma tarde inteirinha e não ter consigo fazer o que precisava... às vezes é complicado! Tenho que estar como um extintor de incêndio (Sírius)!

Às vezes frustra, tu organiza a tua agenda para fazer determinadas coisas e, terminou o dia – o que eu fiz? Eu só apaguei incêndio! As demandas da escola exigem que tu tenhas muitos braços, que sejas meio polvo (Canopus)!

Como ações relacionadas às demandas de *urgência*, trago ao conhecimento dos leitores o que pude observar, como:

- Resolver problemas de chaves ou fechaduras que não funcionam;
- Resolver problemas do banheiro entupido;
- Atender alunos em função de brigas;
- Fazer curativos nos alunos;
- Telefonar para a mãe de alunos, porque o filho está com dor de cabeça (ou outro sintoma de doença);
- Atender pais de alunos;
- Resolver problemas de relacionamento ou “mal-entendidos” entre os professores.

Nos relatos das supervisoras pouco se pode perceber os períodos de *pausa*, tempo necessário para “a recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um valioso nicho” (PLACCO, 2005, p. 50).

A pausa possibilita, assim, o distanciamento necessário do cotidiano profissional, favorecendo um olhar crítico e reflexivo sobre a ação, conforme se evidencia no relato de uma das interlocutoras: “*Às vezes, no ‘intervalo’, eu penso que a gente não consegue realmente fazer o trabalho pedagógico em função das demandas da escola... é o jeito que ele [o trabalho da supervisão] é*” (Canopus).

Os relatos e reflexões até então desencadeadas nesta investigação, permitem que sejam construídas algumas considerações a respeito do cotidiano da supervisão escolar. Para

desencadear este diálogo trago um quadro comparativo das ações *importantes*, de *rotina* e de *urgência* salientadas até o momento:

QUADRO 4: Tensionamento das importâncias, rotinas e urgências da ação supervisora no cotidiano escolar

IMPORTÂNCIA	ROTINA	URGÊNCIA
1.Elaborar e <i>dar vida</i> ao Projeto Político Pedagógico, a partir das propostas do grupo de professores	---	---
2.Coordenar, ajudar a dar um norte aos trabalhos pedagógicos	---	---
3.Investir na construção da coletividade	---	1.Resolver problemas de relacionamento ou “mal-entendidos” entre os professores.
4.Escutar o grupo de professores	1.Ouvir os professores e contribuir nas situações do dia-a-dia	---
5.Dar apoio, estimular os professores	2.Ouvir os professores e contribuir nas situações do dia-a-dia	---
6.Organizar e realizar reuniões pedagógicas e o Grupo de Estudos	3.Organizar e realizar reuniões pedagógicas com os professores 4.Planejar e coordenar o Grupo de Estudos	---
7. Providenciar recursos quando o professor necessita: livros, bibliografias, materiais de apoio	5.Providenciar recursos quando o professor necessita: livros, bibliografias, materiais de apoio	---
---	6.Planejar e realizar os Conselhos de Classe.	
---	7.Atender casos de indisciplina junto aos alunos	2.Atender alunos em função de brigas
---	Atender pais de alunos	3.Atender pais de alunos
---	8.Organizar os Cadernos de Chamada e revisá-los ao longo do ano letivo	---
---	9.Organizar os horários de aula e atualizá-los	---
---	10.Organizar os horários de aula de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental	---
---	11.Organizar a escala dos professores os quais deverão cuidar dos recreios	---
---	12.Organizar e acompanhar os horários de Estudos de Recuperação	---
---	13.Organizar e acompanhar os horários dos Projetos desenvolvidos na escola: Artes; Vivências Ambientais; Dança e Teatro e Música	---
---	14.Elaborar/organizar os relatórios, memorandos e documentos solicitados pela	---

	Secretaria de Educação do Município	
---	15.Outras atividades que não “se limitam ao trabalho pedagógico, porque a demanda da escola é muito grande”(Canopus)	4.Resolver problemas de chaves ou fechaduras que não funcionam; 5.Resolver problemas do banheiro entupido; 6.Telefonar para a mãe de alunos, porque o filho está com dor de cabeça (ou outro sintoma de doença); 7.Fazer curativos nos alunos.

Pode-se perceber que algumas importâncias (IMPORTÂNCIAS – 4, 5, 6 e 7) e urgências (URGÊNCIAS – 2, 3, 4, 5, 6 e 7) foram incorporadas na *rotina* das supervisoras. Da mesma forma, com a perspectiva de “investir na construção da coletividade” (IMPORTÂNCIA - 3), as supervisoras necessitam estar atentas aos problemas de relacionamento ou “mal-entendidos” entre os professores, que surgem de forma emergencial e abalam toda estrutura da coletividade da escola, caso não sejam resolvidos adequadamente. A incorporação de importâncias e de ações emergenciais na rotina da supervisão ocorre com a finalidade de dar organicidade ao trabalho e tentar viabilizar as ações pedagógicas da escola. Muitas vezes as importâncias não podem ser priorizadas devido às urgências, que surgem no cotidiano da escola. Esse ritmo acelerado acaba por afastar a supervisão das ações importantes, causando uma certa sensação de frustração por parte das supervisoras. As pausas, que somente acontecem nos finais de semana (ou nos domingos – quando o sábado é letivo) e no período de férias, parecem não ser suficientes para o necessário descanso que possibilita a retomada de energias e reflexão sobre o trabalho.

Mas, em meio a esta intensa rotina de trabalho, o que diferencia a E.M.E.F.S. Salgado Filho das demais? O que faz com que a supervisão escolar, mesmo vivenciando situações de acúmulo de tarefas, desvio de função e escassez dos períodos de pausa, consiga impulsionar mudanças no ambiente e na organização escolar? O que possibilita a receptividade dos professores frente aos desafios por elas propostos?

Neste sentido, considero importante dialogarmos sobre cada um dos aspectos abordados como *importância* no trabalho da supervisão, a fim de compreendermos a lógica do movimento institucionalizado nesta escola, que possibilitou o rompimento de práticas tradicionais e a construção de novos saberes, através da implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas*:

1. Elaborar e dar vida ao Projeto Político Pedagógico, a partir das propostas do grupo de professores...

Segundo Vasconcellos (2002, p. 87), a supervisão⁶⁰ é a

articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

A supervisão assume, então, relevante papel na escola, enquanto agente mediador da participação dos professores na construção e disseminação do Projeto Político Pedagógico no ambiente escolar. “A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado” (VASCONCELLOS, 2002, p. 24). No Projeto Político Pedagógico devem estar explicitados os compromissos, as opções, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo. Na medida em que as interlocutoras desta pesquisa explicitam seu comprometimento com a elaboração do mesmo, a partir das propostas do grupo de professores, percebo uma tendência democrática e emancipatória em suas ações, entendendo que, entre outros⁶¹, a democratização dos processos de tomada de decisões é um aspecto relevante na democratização da escola.

Ao analisar tal documento, alguns elementos chamaram minha atenção, tais como:

- O documento foi elaborado a partir do estudo da realidade sócio-econômica-política e cultural do contexto mundial, brasileiro e local, a partir das provocações propostas pela Secretaria de Educação do Município, por ocasião do Planejamento Participativo⁶²;

⁶⁰ Vasconcellos (2002) se utiliza do termo *coordenação* ao se referir à *supervisão*. No entanto, opto por permanecer com a terminologia utilizada por mim neste trabalho – “supervisão”, em conformidade com o Art.64º, Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394 /1996.

⁶¹Para a democratização da escola “não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública” (LIBÂNEO, 2005, p.12).

⁶²Estratégia adotada pela Secretaria de Educação (1996), a qual provocava às escolas do município a participarem ativamente da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, respeitando sua singularidade. Tiveram, como autores de referência: Danilo Gandin, Moacir Gadotti, João B. G. Pinto, entre outros.

- O processo de estudo permaneceu na escola, sendo construído o Marco Referencial e Local, os quais vieram a sustentar, mais adiante, a construção do documento;
- Os diferentes segmentos da escola (2005) foram consultados, a fim de identificar necessidades e expectativas da comunidade escolar;
- O documento explicita o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* identificando sua finalidade: “resolver os problema e dificuldades vivenciados por professores e alunos e, assim, contribuir para o sucesso da aprendizagem”;
- As reuniões pedagógicas são identificadas como “espaços importantes para discussão e reflexão da prática pedagógica” (Projeto Político Pedagógico / E.M.E.F.S.Salgado Filho – documento em construção, 2006).

Sendo assim, entendo que no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico foi considerado o contexto histórico, social e econômico onde está inserida a escola, partindo do entendimento da realidade mundial, para compreender as interrelações e o intercâmbio de culturas da comunidade local. Esta é, sem dúvida, uma postura fundamental quando se busca uma escola democrática e emancipatória, pois o entendimento dos condicionantes aos quais estamos submetidos, torna-se o diferencial em nossa ação enquanto profissionais da educação. Entendo também que, ao expressar suas necessidades e expectativas, a comunidade escolar, mesmo que indiretamente, manifesta suas concepções, opções e visão de mundo, fator relevante na construção do Projeto, uma vez que este objetiva deixar claro e de certa forma – visível, tudo o que permeia o ambiente escolar.

Ao explicitar as finalidades do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* a supervisão revela a intencionalidade da escola no sentido de valorizar o “processo” de aprendizagem, considerando o contexto e as relações que aí se estabelecem, e não, apenas, seus resultados:

Em 2006 mudamos a prática pedagógica, com isonomia das disciplinas e salas ambiente, conforme anseio dos professores, pais e alunos. Os professores reorganizaram os conteúdos por série, incluindo temáticas a serem desenvolvidas por Projetos de Trabalho, na tentativa de realizar uma proposta interdisciplinar,

rompendo com a fragmentação dos conteúdos e contribuindo, com essas medidas, para o sucesso da aprendizagem⁶³.

Para finalizar - provisoriamente – esta pequena análise, chamo a atenção para a concepção a respeito das “reuniões pedagógica”, defendida no texto do documento, o qual salienta o estudo da prática, favorecendo a discussão e a reflexão. “Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa prática” (CHRISTOV, 2005b, p. 33). Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas podem tornar-se espaços de formação continuada dos professores, temática que abordarei adiante, com maior profundidade.

Outras temáticas, igualmente relevantes, foram abordadas no documento analisado, no entanto, opto por manter minhas considerações no foco do estudo em questão.

2. Coordenar, ajudar a dar um norte aos trabalhos pedagógicos...

Conforme já abordado⁶⁴, a função da supervisão teve sua origem ligada ao poder e controle autoritários do trabalho escolar. A escola foi fortemente marcada em seu interior pela divisão social do trabalho: de um lado aqueles que pensam, decidem e mandam e, de outro, os que executam. Da mesma forma, a supervisão trouxe consigo a *certeza* da necessidade de ter as respostas às perguntas, expectativas e conflitos dos professores, pois, segundo esta lógica, “quem decide, sabe”!

No entanto, o que pude perceber na escola investigada, leva-me a pensar que este paradigma está sendo superado pelas interlocutoras, pois suas falas apontam para outra direção:

Supervisão vem com aquela coisa fiscalizadora, em momento algum nós desempenhamos esse papel! Então é isso: escutar, orientar, estar aberta a críticas e construir um trabalho em cima do que o grupo sugere, das ansiedades do grupo, daquilo que eles propõem (Sirius)!

⁶³ Projeto Político Pedagógico, E. M. E. F. S. Salgado Filho – documento em elaboração.

⁶⁴ Abordado no Capítulo 5, item 5.1, dessa Dissertação.

Pude constatar que ao falar em *coordenar* ou *dar um norte ao trabalho*, as supervisoras pressupõem a escuta prévia dos professores e, a partir daí, a organização de estratégias ou propostas, a serem validadas pelo grupo. Desta forma, a supervisão assume uma postura de *mediação*⁶⁵ dos processos pedagógicos da escola, assumindo, também, as responsabilidades específicas e diferenciadas que o próprio papel da supervisão requer. O trabalho da supervisora escolar está intimamente relacionado ao do docente e a outros agentes do contexto escolar.

O que freqüentemente se esquece ou negligencia na educação, é que a escola [...] repousa em última instância sobre o trabalho realizado por diversos grupos de agentes. Para que essa organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24).

Entendo que é fundamental, então, que a supervisão assuma as responsabilidades da natureza de sua função, no entanto, é importante salientar que *o que não se pode confundir são os papéis e suas funções com prestígio e poder!*

Na realidade pesquisada, a alegria, a receptividade e a humildade são elementos que contribuem de forma significativa para que a supervisão alcance a perspectiva de mediação: *“Ter um bom astral, ser receptiva, não se achar dona da verdade, ver que tu também aprendes” (Sírius)!* Parece-me, então, que um dos elementos para que o trabalho pedagógico assuma uma perspectiva democrática, rompendo com o paradigma de autoritarismo que acompanha a supervisão ao longo dos anos, ao realizar sua função de coordenar os trabalhos pedagógicos na escola, é “[...] estabelecer as relações sujeito-objeto mediante novas bases, diferentes das que estiveram presentes no espaço tradicional da escola (CUNHA, 2002, p. 93), fazendo desta coordenação uma responsabilidade partilhada, pois

nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (PLACCO, 2005, p. 53).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o supervisor

⁶⁵ Conforme explicitado no Capítulo 4 desta dissertação.

é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÁNEO, 2005b, p.61).

assume uma postura que permite e incentiva a participação dos professores na gestão colaborativa, ampliando a comunicação e enfrentando juntos – professores e supervisão – de forma solidária e confiante, tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos, como o das descobertas e dos desafios do cotidiano (PLACCO, 2005). O supervisor, então, “acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, ajudando a elevar o nível de consciência” (VASCONCELLOS, 2002, p.89) e, nessas bases, coordenar ou *dar um norte* ao trabalho pedagógico da escola.

3. Investir na construção da coletividade

Investimos nas relações visto que passamos (todos nós, professores)⁶⁶ a maior parte do tempo de nossas vidas na escola. As questões subjetivas de cada um também se constituem num desafio para as supervisoras (Sirius e Canopus).

Parece-me que a constituição de um grupo de trabalho sustentado por relações de respeito, amizade, ética e profissionalismo tem sido um desafio constante da supervisão investigada. Segundo Bruno,

Em termos teóricos, sabemos que uma escola organizada por todos que nela atuam tem maiores chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores. [...] E, teoricamente, a proposição de um projeto pedagógico coletivo parece ser algo a que ninguém se opõe. Afinal, a cooperação e a noção de ‘a união faz a força’ são idéias contra as quais nada se tem a dizer. Em termos práticos, porém, sabemos que tal projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Entraves pessoais e institucionais não faltam. Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada (BRUNO, 2005b, p. 13-14).

⁶⁶ Chamo a atenção para o fato de as supervisoras se sentirem pertencentes ao grupo de professores – conforme seus relatos, em entrevista, têm a consciência de que “são” professoras e “estão” supervisoras.

Essas dificuldades citadas por Bruno ficaram evidentes nos relatos da supervisão possibilitando-me perceber dois enfoques no que se refere à constituição do coletivo na escola:

- A superação dos conflitos e problemas de relacionamento entre os professores;
- A construção conjunta/coletiva de concepções que possam sulevar⁶⁷ e fortalecer os trabalhos pedagógicos da escola, a partir da compreensão da cultura da instituição.

Percebo que estas duas dimensões apresentam-se interrelacionadas, na medida em que lembro vivermos em uma sociedade que desagrega o homem sob diferentes perspectivas e dimensões: no trabalho, nos relacionamentos afetivos, nas manifestações políticas, nas relações econômicas, entre outros. Em nome do desenvolvimento e do avanço tecnológico, a globalização e o neoliberalismo disseminam valores dominantes em nossa sociedade – individualismo, competitividade feroz, ideologia do êxito, meritocracia, uniformidade e mercantilização cultural (CARBONELL, 2002). Estes fatores contribuem para dificultar o trabalho da supervisão no sentido de constituir o coletivo da escola, sob as duas dimensões acima citadas. No entanto, a escola não é “apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos” (CARBONELL, 2002, p. 18).

Pensando assim, algumas ações⁶⁸ têm sido desencadeadas no trabalho da supervisão na E.E.F.S. Salgado Filho, na busca pela coletividade. Estas ações são desencadeadas hora de forma intencional, hora de forma intuitiva, devido ao tensionamento das demandas cotidianas da escola com os valores pessoais, adquiridos nas trajetórias de vida das supervisoras: *“Tenho essa postura como princípio, são valores que aprendi em casa: ser acolhedora, receptiva, alegre! Então, eu tento colocar isso tudo em prática aqui no meu trabalho” (S Neuza).*

Este comprometimento com os vínculos e as relações estabelecidas entre os professores, bem como as possibilidades de tomadas de decisão coletivas, parecem ter relevante impacto na construção do coletivo e no engajamento dos docentes nas propostas da

⁶⁷ Conforme nota 23 dessa Dissertação.

⁶⁸ Além dos aspectos já citados no Capítulo 2 desta Dissertação, a supervisão apresenta como elementos importantes para a construção da coletividade: a superação de conflitos entre os professores – em caráter emergencial e a ativação do Setor Social da Escola (também salientado pelos professores entrevistados).

escola. As contradições existentes nas relações interpessoais estabelecidas entre os professores e a ação intencional da supervisão no sentido de interpretá-los torna-se fundamental, então, para a construção de espaços de reflexão que possibilitem o ressignificar – desconstrução/construção - de concepções, objetivando a compreensão e a ressignificação da cultura própria da instituição.

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (GÓMEZ, 2001, p. 131).

Entender esta cultura institucional requer compreender as relações entre as políticas educativas e as interações que definem o cotidiano da escola, bem como as aproximações e divergências entre as estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos (GÓMEZ, 2001). Se o coletivo da escola não for considerado nesta tentativa de compreensão da cultura institucional, corre-se o risco de termos uma visão limitada e ingênua da realidade, pois

o esquecimento dessa dinâmica de interação tem conduzido muitos teóricos e políticos a confundir a cultura institucional da escola com a cultura profissional dos docentes, suas tradições e suas exigências, sem entender que estas se encontram, por vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural (GÓMEZ, 2001, p. 132).

Nesse sentido, penso que a construção de relações afetivas alicerçadas no respeito, na humildade e na ética, bem como a compreensão da cultura institucional, tornam-se fundamentais para a construção da coletividade, viabilizando o ressignificar de concepções e crenças dos professores, na medida em que a escola busca o compromisso compartilhado nas tomadas de decisão.

4. *Escutar o grupo de professores; dar apoio; estimular os professores; providenciar recursos quando o professor necessita: livros, bibliografias, materiais de apoio...*

Ensinar exige querer bem aos educandos.
(Freire, 2000, p. 159)

Optei por dialogar sobre estes itens conjuntamente, devido à aproximação e inter-relação que se estabelece entre eles, renomeando-os da seguinte forma:

- *Escutar, apoiar e estimular os professores...*

O trabalho da supervisão, nesta escola, parece estar sustentado em um sentimento de “querer bem⁶⁹” aos professores. Este sentimento baliza as atitudes das supervisoras, que em situações de conflito, dificuldades e/ou adversidades do cotidiano, procuram *ouvir* os docentes antes de tomarem quaisquer decisão.

Este *ouvir* torna-se fundamental na construção de relações afetivas saudáveis e positivas, pois

não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente* (FREIRE, 2000, p. 128) [grifo do autor].

Assim, *ouvir* abre a possibilidade para o diálogo e para a busca conjunta de alternativas que contribuam para o *bem-estar*⁷⁰ do professor na escola e para o avanço dos projetos pedagógicos que a constituem. Esta abertura ao outro requer a consciência de que nem sempre os indivíduos fazem as mesmas opções que nós, e, sendo assim, não podemos ter

⁶⁹ Freire (2000), em sua Obra “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente”, nos ensina que “ensinar exige querer bem aos alunos” (p. 159). Nesse sentido, entendo que toda prática pedagógica requer *querer bem* ao outro, seja este o aluno, o professor, o diretor, o supervisor ou quaisquer pessoa envolvida neste processo. Nos diz Freire que precisamos ter “coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” (p. 159).

⁷⁰ Segundo Dicionário Eletrônico Houaiss o termo *bem-estar* pode ser entendido como “sensação de segurança, conforto e tranquilidade”. Creio ser esta uma das preocupações da supervisão pois, segundo elas, os professores passam a maior parte do tempo de suas vidas na escola – logo, precisam se sentir bem, tranquilos, confortáveis e seguros no seu interior.

a pretensão de querer que modifiquem suas convicções em função do que acreditamos, conforme Freire – “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2002, p. 152).

É nesta relação de respeito e disponibilidade ao outro que as supervisoras intervêm de forma intencional nas ações pedagógicas da escola - acolhendo o professor em sua realidade, em suas angústias; dando “colo”, reconhecendo suas dificuldades e necessidades (VASCONCELLOS, 2002). Os professores, assim, sente-se apoiados, estimulados e respeitados:

O que mais me chamou a atenção, quando estávamos implantando o Projeto [Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas] foi a disponibilidade delas [supervisoras]. Isso é um incentivo para nós (P Heloisa)!

Elas são muito prestativas. Nos trazem recursos sempre que precisamos. Se a gente tem uma idéia, elas vão logo buscar material - dão esse suporte. Elas são ótimas! Sempre apóiam as nossas iniciativas e correm atrás do que for necessário para ajudar. A gente se sente importante para a escola (P Marisa)!

É importante salientar que este vínculo – ou, arrisco-me a dizer, *cumplicidade* - estabelecido entre supervisão e professores não pode ser confundido com paternalismo ou descompromisso frente às demandas próprias do trabalho de ambos grupos profissionais. Pude presenciar durante as observações na escola, o trabalho da supervisão junto aos professores, no sentido de “fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las)” (VASCONCELLOS, 2002, p. 89).

A *escuta* da supervisão se manifestou, também, na medida em que foram realizadas investigações, junto aos professores e alunos, a fim de coletar dados considerados relevantes para a avaliação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e de Implementação de Salas Temáticas*, bem como para conhecer os professores da escola. Para tal, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Ficha de Identificação do Professor – ANEXO B (contendo dados referentes à formação, experiência profissional, ano de ingresso na escola, outros locais de trabalho e respectiva carga-horária, localidade de residência) – entregue a todos os

professores da escola no final do ano de 2006, para ser respondida e devolvida à supervisão;

- Ficha de Avaliação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas* - ANEXO C (contendo a opinião de professores e alunos em relação ao Projeto: aspectos positivos e negativos, bem como o interesse em dar continuidade ou não ao Projeto no ano de 2007) - entregue aos professores do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental da Escola em novembro do ano de 2006, para ser respondida e devolvida à supervisão;
- Avaliação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas* realizada no final do 1º (primeiro) trimestre letivo de 2007, com alunos e professores – Relatos escritos e orais, registrados nas atas dos Conselhos de Classe.

Se entendermos que “sempre se está pesquisando a partir do momento em que alguém tem perguntas e procura, com inteligência e método, alguma resposta” (BRANDÃO, 2003, p. 71), podemos dizer que as supervisoras, ao ouvirem os professores atentamente, se inquietarem e tentarem compreender a realidade⁷¹, formulando questões que permitiram conhecer os sujeitos com os quais trabalham, bem como suas impressões sobre o tema em estudo, estão pesquisando o próprio cotidiano da escola.

Nesse sentido, percebe-se que a *escuta* das supervisoras em relação aos professores aponta para uma atitude investigativa, visando não só ao seu *acolhimento*, mas também ao entendimento e à percepção das concepções, necessidades e expectativas dos mesmos. Mas é importante salientar que esta não é uma escuta qualquer, mas sim, uma escuta respeitosa, imbuída de afetividade e disponibilidade visíveis, que possibilita uma visão mais ampla da realidade e a formação de vínculos éticos⁷² com os professores. É uma escuta que abre caminhos para a reflexão crítica sobre a prática - que possibilita a busca de materiais - aspecto bastante valorizado pelos professores em seus relatos, mas não fica somente nisto: provoca para o avanço!

⁷¹Entendo, neste contexto, que “[...] ‘realidade’ é, na verdade, uma leitura do mundo que as pessoas que a vivem contam para elas e entre elas” (BRANDÃO, 2003, p.82).

⁷² Nesse sentido, penso na ética como uma “reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver [...] claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência” (RIOS, 2004, p. 23).

Ao investirem na procura de materiais e referenciais bibliográficos para atender às necessidades dos professores, as supervisoras buscam recursos que vêm ao encontro das necessidades específicas das áreas – conteúdo das disciplinas. Desta forma, favorecem ao desenvolvimento de um dos aspectos da dimensão técnica⁷³ da competência do professor: o “domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel”(RIOS, 2004, p. 47). No entanto, esta dimensão da competência não se limita ao domínio dos conteúdos que vai ensinar, mas está, também, articulada com o domínio das “estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’, em seu trabalho” (RIOS, 2004, p. 47). Nesse sentido, na escola investigada, ao longo dos dois últimos anos, foram desenvolvidos trabalhos com alguns referenciais teóricos nas reuniões pedagógicas, com o objetivo de ressignificar a prática e o ofício do professor, sendo provocado o diálogo com alguns autores, tais como Fernando Hernández, Jussara Hoffmann, Paulo Freire e Moacir Gadotti. Porém, devido aos assuntos emergenciais e às demandas urgentes da escola, pouca reflexão foi possível a partir das provocações feitas pelos autores em seus textos, dificultando que o objetivo da proposta fosse atingido. Atualmente percebo um novo movimento reflexivo na escola, devido à influência das atividades realizadas pelo Grupo de Estudos, o qual descreverei no item a seguir.

5. Organizar e realizar reuniões pedagógicas e o Grupo de Estudos

Os espaços de reunião pedagógica têm merecido especial atenção de muitos formadores e pesquisadores, devido às dificuldades apresentadas no processo de sua organização (BRUNO, 2006). Muitas vezes estas reuniões assumem um caráter administrativo, onde o espaço é ocupado para que o grupo de professores possa tomar decisões em conjunto – o que, de certa forma, é positivo, pois “tomadas de decisão em conjunto” normalmente é um passo concreto para a construção de uma escola democrática. No entanto, o que frequentemente ocorre é que essas decisões tomam a maior parte do tempo das reuniões, em prejuízo das reflexões sobre a prática pedagógica docente.

⁷³ Segundo Rios “em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral” (RIOS, 2002, p. 93).

Na escola investigada, as reuniões ocorrem mensalmente. São reuniões gerais⁷⁴, com a equipe diretiva sempre presente e, apesar de terem sido identificadas no Projeto Político Pedagógico (em construção) como “espaços importantes para discussão e reflexão da prática pedagógica”, as reuniões têm tido diferentes finalidades, entre elas: dar avisos de interesse dos professores; tomar decisões conjuntas – normalmente referentes a assuntos relacionados à organização da escola; ressignificar a prática pedagógica e qualificar o ofício do professor. Devido à intensa rotina da escola e às demandas urgentes oriundas de seu próprio cotidiano, bem como às necessidades evidenciadas pela comunidade em seu entorno, as reuniões normalmente têm uma pauta demasiadamente extensa e pouco tempo para ser desenvolvida. Desta forma, os assuntos são tratados de forma rápida, desfavorecendo a crítica e a reflexão necessárias para a ressignificação das concepções pedagógicas e a construção de saberes docentes. Sendo assim, *“faltam reuniões - se constrói pouco. Talvez se deva construir mais com a supervisão! Porque ela ouve bem, quanto a isso não tenho dúvida” (Antares)!*

A interlocutora apresenta duas questões relevantes: a *quantidade* de reuniões parece não ser suficiente para dar conta das necessidades dos professores e a *forma* como as reuniões são organizadas não favorecem a construção de concepções, idéias e saberes por parte dos professores. Os docentes têm encontrado como alternativa para a necessária troca de idéias e experiências, as reuniões com pequenos grupos afins em horários chamados de *janelas*⁷⁵ ou conversas no horário do recreio para fazerem as “combinações” que consideram pertinentes e necessárias ao seu trabalho e à aprendizagem dos alunos: *“a gente conversa bastante nos intervalos, no corredor, na sala dos professores. Essa troca tem que acontecer, e tem acontecido (Vega)!*

Já o Grupo de Estudos tem se constituído como um espaço diferenciado, onde os avisos e demandas emergenciais são deixados de lado e as discussões acontecem em torno da prática e do cotidiano da sala de aula. As dificuldades, bem como as conquistas e alegrias dos professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem por eles realizados, têm sido foco das discussões. Inicialmente era bastante presente uma certa resistência à teoria, como se

⁷⁴ Reuniões gerais, neste contexto, refere-se à reuniões com todos os professores – da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a equipe diretiva da escola.

⁷⁵ “Janelas” são horários entre os períodos de trabalho do professor em sala de aula, sendo que este permanece na escola, realizando atividades de planejamento.

fosse possível haver a sua separação da prática⁷⁶. Porém, ao passar do tempo, as supervisoras foram trazendo aos encontros alguns questionamentos referentes aos “fazer pedagógicos dos docentes”, na sala de aula, tensionados pela teoria. Atualmente o grupo discute e reflete sua prática dialogando com Carbonell (2002), fato que tem auxiliado no desvelar de seu próprio cotidiano.

As reflexões e os avanços que têm sido realizados por este pequeno grupo, começam a exercer certa influência na escola como um *todo*, pois:

- As supervisoras, ao entregarem os textos para leitura prévia (antes de cada encontro), não se limitam a fazê-lo apenas aos professores que participam das discussões – todos os docentes da escola recebem os textos e são incentivados a lê-los;
- Passaram a estar previstos na pauta das reuniões gerais momentos para o relato dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos;
- Os encontros passaram a ser registrados, começando a se estabelecer uma “nova cultura” na escola, na qual o registro começa a perder seu caráter apenas burocrático, passando a ser encarado como um elemento reflexivo e importante.

Supervisoras e professores começam a perceber que os espaços de reunião precisam ser melhor aproveitados, percebendo-os como um espaço fecundo de educação continuada, onde a reflexão sobre a prática pode adquirir lugar central nas discussões. Espera-se que as reuniões e os encontros do Grupo de Estudos assumam um caráter crítico-reflexivo, a partir da discussão da prática e da revisão de seus saberes, adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Segundo Tardif os saberes docentes são provenientes de fontes variadas e são difundidos nos ambientes educativos e de formação de professores, através dos:

⁷⁶ “Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática” (CHRISTOV, 2005, p. 33).

- Saberes da formação profissional - ideologias pedagógicas e saberes produzidos pelas ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- Saberes disciplinares - saberes sociais incorporados pelas universidades e organizados em disciplinas de acordo com os diferentes campos do conhecimento;
- Saberes curriculares - “programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2005, p. 38);
- Saberes experienciais - saberes da experiência ou práticos, isto é, que se desenvolvem no decorrer da prática, no cotidiano da ação pedagógica, nascem da experiência e são validados por ela, devido à necessidade dos professores de solucionarem diferentes demandas do cotidiano escolar.

Os saberes experienciais surgem da percepção crítica das realidades do ambiente escolar e dos desafios que essas realidades impõem, assim como, da reflexão crítica dos saberes adquiridos no período de formação – ideologias pedagógicas, saberes oriundos das ciências da educação, saberes disciplinares e curriculares. Os saberes experienciais são validados na coletividade, na medida em que são propiciados momentos de discussão, partilha de experiências e estudos, possibilitando aos docentes o confrontar dos saberes de formação com a realidade escolar e as possibilidades que eles mesmos conseguiram criar diante dessas realidades, articulando saberes e criando estratégias, constituem-se em um novo saber.

Os saberes da experiências têm origem, por tanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão (TARDIF, 2005, p. 52).

Os espaços de educação continuada assumem, então, um papel importante nesse processo, quando propiciam a crítica dos docentes em relação à sua formação, aos seus saberes e a sua prática, possibilitando, assim, que na coletividade sejam elaborados novos saberes, mais coerentes às demandas reais dos docentes e alunos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, segundo Pimenta (2005, p. 16) os programas de educação continuada têm sido realizados principalmente através de cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino, tornando-se pouco eficientes no sentido de alterarem a prática docente, pois não possibilitam o olhar crítico-reflexivo sobre a própria prática nos seus contextos reais. Ao não colocar a prática docente e pedagógica escolar “como o ponto de

partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI apud PIMENTA, 2005, p. 16).

Torna-se, então, relevante que os programas de educação continuada estejam a serviço da reflexão e da problematização da realidade do ensino nas escolas, possibilitando o ressignificar da docência e a produção de saberes. Neste contexto, o professor percebe sua capacidade de *produtor* do saber, e deixa de ser apenas o *reprodutor* de saberes historicamente produzidos por outras pessoas – mesmo que tenham sido produzidos pelas comunidades científicas e, por isso, estejam imbuídos do *status* que a ciência detém. O docente passa a perceber-se, também, autor do seu próprio saber e do saber dos seus pares, o que o torna um profissional da coletividade, com compromissos definidos com seus colegas de profissão – instituindo-se assim, um novo coletivo social, demarcado por características próprias, no qual o professor torna-se consciente do seu potencial enquanto ator do processo e não um mero reprodutor, que não controla a definição e a seleção dos saberes a serem trabalhados na escola (TARDIF, 2005).

É sobre este tema instigador que pretendo dialogar a partir deste momento.

6 O SABER DOS PROFESSORES – UMA RELAÇÃO COM O MUNDO

Nunca tema o que abre horizontes e humaniza o seu olhar
(BRANDÃO, 2003).

Para que possamos compreender a ação da supervisora escolar e a ação docente no seu cotidiano, precisamos, inicialmente, perceber a supervisora enquanto docente e identificarmos as formas que esses atores se relacionam com seus próprios saberes e os saberes de seus pares, considerando-se que o sujeito do saber⁷⁷ somente pode ser compreendido na sua relação com o mundo. “Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois para entender o sujeito do saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). Para Charlot, “o saber é relação” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Essa relação se dá no cotidiano da vida - pessoal, familiar, escolar... e surge da própria necessidade de viver e se relacionar, isto é, a vida se dá na trajetória histórica das pessoas, nas relações que elas estabelecem com os outros, com os saberes dos outros e com seus próprios saberes, a fim de *tornarem-se*⁷⁸, apropriando-se do mundo. Segundo Charlot

Nascer é ingressar em um mundo onde se é obrigado a aprender. Mas outros me precederam nesse mundo (caso contrário, eu não teria nascido...): o mundo no qual eu nasço está organizado, sob uma forma humana e social.

Isso é verdade do mundo enquanto conjunto de significados. As idéias, as emoções, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social. Eu penso com idéias e palavras que devo a toda humanidade, [...].

O mundo enquanto horizonte de atividades também está organizado sob uma forma humana e social. Assume a forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, estruturas, organizações, divisão do trabalho, etc. O homem os encontra já presentes, quando nasce e, da mesma maneira, encontra formas simbólicas; e é a aproximação desse mundo estruturado por relações sociais que ele empreende. (CHARLOT, 2000, p. 84).

É necessário, então, situarmos a ação docente no tempo e no espaço, percebendo sua relação com o mundo, que vem a ser uma relação com o saber - a escola não está isolada em

⁷⁷ Charlot entende por “sujeitos do saber” o “sujeito que se dedica (ou pretende dedicar-se) à busca do saber” (CHARLOT, 2000, p. 75). Neste caso, considero as pedagogas e docentes como sendo os “sujeitos do saber”, pois são o foco dessa investigação.

⁷⁸ [...] o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo (CHARLOT, 2000, p. 59).

um mundo apenas “pedagógico” ou cognitivo, mas faz parte da vida real, permeada por determinantes culturais estabelecidos ao longo da história, pelas imposições da estrutura de classes, das políticas educacionais, dos entraves econômicos e políticos, das realidades familiares, das trajetórias⁷⁹ de vida de seus alunos, professores e de todos os membros da comunidade escolar. Sendo assim, a ação docente é permeada por sentimentos e ações das mais variadas origens, fazendo com que a diversidade seja inerente e característica ao cotidiano escolar.

É nesse contexto que o docente precisa dispor de *saberes* para realizar de forma qualificada o seu trabalho. Considerando a diversidade em que sua ação se realiza, é evidente que as situações com as quais ele se depara no cotidiano são, na maioria das vezes, inusitadas, pois “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (TARDIF, 2005, p. 31) [grifo do autor], que são únicos e imprevisíveis. As alternativas que viabilizam o enfrentamento de problemas e as formas de lidar com diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar, não estão descritas em livros, como regras ou receitas. O professor precisa descobri-las, a partir de suas vivências e de sua trajetória pessoal e escolar, das coisas que aprendeu na sua formação acadêmica e profissional e ao longo dos seus “fazer pedagógicos”, isto é, da sua própria prática docente.

Assim, podemos entender que os saberes docentes são, em sua essência, ação dinâmica na escola, na medida em que se configuram no cotidiano, na busca pela solução de problemas e situações novas que precisam ser explicitadas. No entanto, esses saberes não são construídos por acaso, mas estão sustentados nos “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, p. 36), que são permeados por saberes pessoais e provenientes da educação escolar. Desta forma, novos saberes são produzidos e validados pelos próprios docentes no processo autêntico pedagógico da ação escolar, isto é, na práxis educativa.

Considero relevante salientar que “[...] a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; e nesse sentido, é exato dizer-se que há saberes nas práticas, mas, [...], isso não quer dizer que sejam um saber” (CHARLOT, 1990 apud CHARLOT, 2000, p.

⁷⁹Entendo por *trajetórias de vida* todos os acontecimentos pessoais e sociais pelos quais os sujeitos se constroem e constroem suas vidas, ao longo de sua história.

62-63)⁸⁰. Isto é, a prática traz em si ferramentas e percepções que permitem organizar e realizar o trabalho de forma que, outros sujeitos, desprovidos da prática, não realizariam. No entanto, a ação ou solução de problemas e desafios não traz sustentação para afirmarmos que estejamos diante de um saber, pois, como nos diz Tardif, “[...] desde quando chamamos de ‘saber’ alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar?” (TARDIF, 2005, p. 185).

Vejo-me, então, diante de um desafio! O que pensava ter compreendido, começa a se delinear com outras dimensões. *Quais as diferenças entre saberes e saber? Existem diferenças?* Percebo algumas aproximações entre as falas de Tardif e Charlot, mas também se fazem presentes alguns distanciamentos que me desestabilizam e fazem questionar a produção dos meus próprios saberes. Percebo, assim, minha relação com o mundo – através do diálogo com os autores, com minha orientadora, com os saberes produzidos pela humanidade que estão em mim, pela minha relação comigo mesma, com a minha história, meus saberes e os saberes que têm sido construídos ao longo da implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas* pelos professores e supervisoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho! Seria este um dos objetivos do mestrado? Possibilitar-nos essa relação com o mundo e com nós mesmos, através do desafio da pesquisa?

Delicio-me com esse momento, pois o vivo intensamente! Alegro-me pela possibilidade de ampliar saberes, escrevendo justamente sobre o processo de sua própria produção!

Decido, então, objetivar minha fala, no sentido de delineá-la a partir de minhas inquietudes e das descobertas que tive a oportunidade de fazer, ao conhecer o *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas*.

⁸⁰ J. M. Monteil (1985) dedica-se a distinguir a informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. [...] O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61).

6.1 O QUE PODEMOS, ENTÃO, CONSIDERAR UM SABER?

Retomo a idéia de que na prática estão imbricadas ações que possibilitam a solução dos desafios do cotidiano, pois

a prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto (CHARLOT, 2000, p. 63)^[81].

Remetendo-me à implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas* pude perceber que, tanto as supervisoras como os professores, se depararam com situações até então inusitadas, que despertaram diferentes sentimentos e preocupações com:

A organização do tempo e com a metodologia de trabalho
A questão do tempo – no começo era uma dificuldade, eu não estava acostumada a ter tanto tempo junto... antes era tudo dividido! Tinha que encontrar um jeito de dar aula que funcionasse nessa nova organização (Antares)!

A organização do espaço e da disciplina na escola
No começo nós pensávamos: “os alunos que trocam de sala... como será isso?” Ficamos assustados (Vega)!

A organização do espaço
Organizar a sala com o que estávamos trabalhando, sem deixar as paredes poluídas, com excesso de materiais... como fazer isso? (Procyon)

Os conteúdos
Alguns professores – principalmente de Matemática – viram que a carga-horária da disciplina deles ficaria menor... a preocupação era: “como dar conta do conteúdo (Vega)?”

No entanto, sustentados por suas crenças, valores e saberes adquiridos/construídos ao longo de suas trajetórias históricas enquanto sujeitos no mundo⁸², estes profissionais precisaram encontrar formas de superar suas dificuldades, enfrentando as adversidades do

⁸¹ Por *saber-objeto*, Charlot entende “[...] o próprio saber, enquanto ‘objetivado’, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Idéia em Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75).

⁸² A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo* (CHARLOT, 2000, p. 78).

cotidiano e os desafios da prática. Poderíamos estabelecer este diálogo a partir de diferentes fatores abordados pelas interlocutoras, porém, em função da recorrência e intensidade evidenciadas nas suas falas, trago algumas descobertas do grupo relacionadas às dimensões *tempo* e *espaço*, e os impactos que a sua reorganização ocasionou nos conteúdos e nas metodologias de trabalho dos professores.

6.1.1 A reorganização do tempo e do espaço – impactos nos conteúdos e na metodologia

O tempo escolar, no plano da organização, pode ser discutido sob a perspectiva do contato freqüente e prolongado dos alunos na escola – um tempo quantificável, mensurável e administrável (TARDIF, 2005).

Essa estrutura temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos. Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciando como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente (TARDIF, 2005, p. 75).

Nessa perspectiva, o tempo escolar impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas aplicáveis a todos, podendo ser considerado um “tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo *forçado*” (TARDIF, 2005, p. 76 – grifo do autor).

Este *tempo* tem sido organizado nas escolas de Educação Básica do nosso país, de maneira geral, de acordo com uma mesma lógica: o ano letivo é composto por 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho, distribuídos em 800 horas destinadas ao ensino de conteúdos, organizados em disciplinas. Estas disciplinas, por sua tradição cultural construída ao longo da história da humanidade, são detentoras de maior ou menor prestígio – sendo, assim, consideradas mais ou menos importantes no currículo escolar. A conseqüência desta situação é que estas disciplinas acabam por ter reservado para si uma carga-horária maior – ou privilegiada – no confronto com as outras, de menor “prestígio”. Encontramos aí a ruptura desta lógica, na escola investigada: com a reorganização do tempo e do espaço, as disciplinas passaram a ter a mesma carga-horária semanal e cada uma pode ser explorada em sua especificidade, recebendo uma sala apropriada para isso:

Ter a mesma carga-horária que as outras disciplinas e uma sala, também como as outras, nos coloca em 'pé' de igualdade. Isso é muito importante para os alunos e para os professores! Afinal... todas áreas são igualmente importantes quando queremos aprender! Não é uma questão de 'valor', mas do que se estuda, naquele momento (Capella)!

Esta reorganização, principalmente no que se refere ao tempo⁸³, causou alguns estranhamentos iniciais, uma vez que os professores estavam acostumados a ter sua carga-horária de aula fragmentada em períodos de 50min (cinquenta minutos) e, com um espaço de tempo maior, não sabiam “o que fazer para ocupar os alunos”: “*eu não sabia o que fazer com todo aquele tempo, eles [os alunos] não podiam ficar desocupados, o tempo tinha que render. Eu tenho dificuldades com isso*”... (Antares)! Diz-nos Tardif que devido ao fato de o tempo escolar ser um elemento – social e administrativo – imposto, é que tem se constituído como uma das tarefas fundamentais dos professores “ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, quando ainda sobra tempo à disposição, é um dos pavores básicos dos professores” (TARDIF, 2005, p. 76).

Esta mesma professora, ao narrar suas dificuldades com a organização do tempo e seus *temores* em relação a seu suposto desperdício, refletia, também, sobre sua prática docente e a forma de organizar suas aulas, pois pensava não estar organizando suas propostas de trabalho de forma a facilitar a construção de aprendizagens. Dizia

Eu deixava tudo muito solto! Agora eu me disciplinei - tenho uma rotina e isso me ajuda... estou conseguindo explorar melhor os trabalhos dos alunos: proponho início, meio e fim... No começo [da implantação do Projeto] eu ficava só no início (Antares).:

Para organizar este “tempo maior” com os alunos, a professora precisou estabelecer uma certa rotina de trabalho. Diz-nos Tardif (2005) que ao longo da experiência docente a rotinização⁸⁴ vai adquirindo um papel importante no sentido de facilitar e simplificar a ação,

⁸³ Contam-nos as supervisoras que alguns “ajustes” de ordem administrativa precisaram ser feitos, pois impactavam no trabalho docente: “Todas as disciplinas passaram a ter 2h05min (duas horas e cinco minutos) de aula semanais, sendo que, inicialmente, este período poderia ser interrompido pelo recreio. No decorrer do ano letivo/2006, nos demos conta que esta interrupção estava prejudicando o andamento das aulas, sendo assim, os horários foram reorganizados e as turmas passaram a fazer as trocas de disciplina somente após o recreio. Isto é, cada turma passou a ter 2h05min de aula de uma disciplina antes do recreio e o mesmo tempo após o recreio para outra disciplina. Esta alteração contribuiu de forma considerável para melhorar o andamento das aulas”.

⁸⁴ Segundo Tardif (2005, p. 101), rotinização é um conceito proposto por Giddens (1987), que estabelece uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho.

pois as rotinas “[...] envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas” (TARDIF, 2005, p. 101). No caso desta professora, a rotinização permitiu que ela se concentrasse na totalidade das temáticas desenvolvidas com seus alunos, propondo tarefas escolares mais abrangentes, resguardando a continuidade da reflexão – o que anteriormente não conseguia fazer: *“as coisas ficavam só no início, não dava conta de ir adiante, quando via, o tempo tinha passado!”*

Percebo, então, que ao refletir sobre a reorganização burocrática do tempo, *Antares* reestruturou seus planejamentos, rotinizou algumas ações e ressignificou o seu “jeito de dar aula”. Este movimento parece-me impactar na dimensão técnica⁸⁵ de sua competência, pois possibilitou a reorganização de suas estratégias de ensino, objetivando a aprendizagem de seus alunos. Configura-se, nesse sentido, que, para a construção dos saberes docentes se faz necessária a experiência, isto é, “você aprende quando faz” (TARDIF, 2005, p. 87).

Ainda refletindo sobre a reorganização do tempo, trago a luz os comentários de *Vega*, ao salientar que

duas horas juntas com a turma são muito mais produtivas do que três períodos separados, eles têm mais tempo de realizar as atividades. Parece que os conteúdos não ficam tão ‘picotados’. Nós é que tivemos que aprender a aproveitar essa possibilidade – tivemos que estudar mais os conteúdos para poder trabalhar com eles!

Parece-me, então, que os professores iniciaram um movimento de revisão da organização e do aproveitamento do tempo em suas aulas, priorizando atividades menos fragmentadas⁸⁶, favorecendo a uma visão de totalidade e a globalização dos conteúdos. Este *olhar abrangente* (RIOS, 2002) fez com que os professores enxergassem para além de suas disciplinas e iniciassem um processo de percepção da articulação do conhecimento, em direção à interdisciplinaridade:

Eu precisei estudar mais, porque comecei a me dar conta que sei pouco. Que eu tenho que entender também dos conteúdos das outras disciplinas, porque eles

⁸⁵ Conforme Nota 72 desta Dissertação.

⁸⁶ A fragmentação do conhecimento contribui para a redução e simplificação de seu caráter complexo, ao distanciamento do mundo experimental dos alunos e a sua descontextualização (CARBONELL, 2002, p.53).

também estão nos meus conteúdos! E, quando eu não “dou conta”, tenho que trabalhar em conjunto com meu colega. A gente tem feito isto: nos ajudamos (Procyon).

Outros professores caminharam também na direção das parcerias e/ou da interdisciplinaridade, porém por outros caminhos: no confronto de suas “listas de conteúdos” com a atual (redução de) carga-horária, perceberam que teriam que encontrar alternativas para o cumprimento do programa⁸⁷. Mobilizados pela supervisão, novamente os professores revisaram os conteúdos⁸⁸, observando, neste momento, as afinidades entre as diferentes disciplinas. Descobriram, então, que os “até então considerados conteúdos de *suas* disciplinas” transitavam em outras áreas do conhecimento simplesmente revestidos por *outras roupagens* e, por isso, passavam quase que imperceptíveis pelos olhos dos especialistas – os professores das diferentes disciplinas!

E assim, a partir de alguns movimentos ainda pequenos e, de certa forma isolados, algumas redes foram tecidas e o fenômeno da interdisciplinaridade começou a ter lugar no cotidiano da escola:

Na minha prática, mudou a minha curiosidade em relação aos outros, eu estou indo em busca e “cutucando” as pessoas. Tenho vontade de me inserir, de trabalhar com os outros professores e outras áreas, por exemplo – História e Artes, temos uma afinidade, estamos nos aproximando mais. Eu estou me atrevendo a dar uns mergulhos nas outras disciplinas e dar continuidade na minha... isso mudou, isso mudou (Antares)!

Eu aprendi muito com essa mudança. A gente aprende sempre, com os alunos também. Mas acho que o que mudou é que tenho trocado mais. O projeto tem feito a gente trocar, nos ajudar mais. Quando a turma estava vendo os deuses gregos em Religião, o professor de História trabalhou a antiga Grécia e a professora de Português estava trabalhando a origem as palavras.... O projeto ajudou na interdisciplinaridade... (Vega)!

A interdisciplinaridade começa a assumir um papel relevante no sentido de alteração da lógica fragmentada que domina o cotidiano escolar, pois as pequenas redes de parceria que se formam, motivam e *convidam* outros professores, que se mobilizam e se integram nos

⁸⁷ Entre os fatores que dificultam ou inibem as experiências inovadoras na educação podemos salientar a sobrecarga de conteúdos, um grave erro pedagógico que “obriga os professores a iniciar uma corrida frenética e obsessiva para concluir o programa” (CARBONELL, 2002, p.54).

⁸⁸ Conforme citado no capítulo 2, os conteúdos foram revisados por ocasião da implantação dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola.

projetos em andamento. No entanto, ao perceber esta tendência na escola – de busca pela interdisciplinaridade, inquietei-me, pois “na lógica” construída por mim até então, pensava que “as salas temáticas se constituíam como espaços de isolamento das disciplinas, reforçando suas fronteiras e, assim, contribuindo para a fragmentação do conhecimento” – apesar de explicitado nas falas das interlocutoras e no Projeto Político Pedagógico (em construção) por mim analisado, que, ao implantarem a isonomia de carga-horária e as salas temáticas a escola tinha como um dos objetivos a superação da fragmentação dos conteúdos. Até este momento entendia que as mudanças na organização do *tempo* escolar estavam contribuindo para um pensamento mais globalizado e menos fragmentado do conhecimento, mas não entendia de que forma as salas temáticas podiam favorecer o diálogo entre as disciplinas e, conseqüentemente, os primeiros passos de um trabalho interdisciplinar. Fiquei ainda mais intrigada ao perceber que em todas as entrevistas realizadas com as interlocutoras – supervisoras e professoras, fazia-se presente a mesma afirmativa: “*as salas temáticas nos levam para a interdisciplinaridade*”! Evidenciava-se que havia um movimento nesse sentido na escola! Tentando me apropriar de *algo* que ainda escapava de minha percepção e que pudesse me auxiliar a compreender este fenômeno, aproveitei um dos encontros do Grupo de Estudos, para questionar novamente as interlocutoras a esse respeito, obtendo a seguinte resposta:

Esse movimento começou depois do Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas, porque “o tempo é facilitador” – espaço para iniciar e concluir as atividades; “os professores estão mais dispostos, engajados e motivados” – isso faz com que a gente pense em fazer coisas novas; “quando os alunos chegam na outra sala, comentam o que estavam fazendo na anterior” – assim, nós [os professores] ficamos sabendo o que está acontecendo nas outras disciplinas e nos comunicamos para fazer combinações; “a sala convida” – existe uma necessidade de troca quase automática, e o professor acaba tendo que estudar, e fica com uma visão mais ampla!

Entendi, então, que tanto a reorganização do tempo, como do espaço foram elementos ora facilitadores, ora motivadores e instigadores de estudo e mudança. Mas foi no diálogo com Rios que consegui compreender que as salas temáticas resguardam a *disciplinaridade* – ponto de partida para a interdisciplinaridade. E, assim, compreendi o sentido da afirmação de uma das interlocutoras, ao dizer “*Antes das salas não tinha interdisciplinaridade na escola. Agora, as salas exigem essa postura, essa maneira de trabalhar!*” E, também, ao contar

tornar o ambiente atrativo, requer que ele seja rico de informações. Para isso, precisamos estudar mais...ampliar o nosso conhecimento. Por exemplo, quando coloquei o termômetro na sala para medir a temperatura ambiente, tive que estudar um pouco de ciências, de física, entender do mercúrio...

A partir do que pude apreender da realidade, e das reflexões possibilitadas pelo Mestrado – nesse momento especialmente por Rios (2002) - compreendi que a percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes e práticas não só é importante, mas necessária para se realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar, desde que esse movimento de percepção das diferenças e singularidades sirva para aproximá-las e não para afastá-las ou isolá-las.

Nesse sentido, a “disciplinaridade” torna-se o ponto de partida para se fazer um trabalho realmente interdisciplinar” (RIOS, 2002), guardando, em si, um sentido de *organicidade!*

Costuma-se falar em interdisciplinaridade de uma maneira equivocada, como se ela fosse uma *mistura* de trabalhos: vai se fazer um trabalho interdisciplinar, então juntam-se as disciplinas de português, matemática, geografia, história em torno de um tema, e pronto, tem-se interdisciplinaridade. Na verdade é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um *diálogo*, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que “jogam” em posições diferentes num mesmo “time”. É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade dessa contribuição (RIOS, 2002, p. 58) [grifo do autor].

Compreendi, assim, que objetivando organizar as salas com recursos facilitadores e motivadores da aprendizagem, as professoras passaram a estudar e compreender melhor a especificidade das disciplinas com as quais trabalhavam, o que gerou uma necessidade de *ampliar a visão* e transitar em outras áreas do conhecimento.

Percebo, assim, que a porta de acesso para o trabalho interdisciplinar, na E.M.E.F.S. Salgado Filho, estabeleceu-se impulsionado por duas dimensões:

- Reorganização do tempo escolar – que impulsionou dois movimentos: a ajuda e parceria entre os professores, no sentido de “dar conta dos conteúdos programáticos”; e a rotinização de algumas ações, que possibilitaram a revisão de suas metodologias, favorecendo a uma visão de totalidade e a globalização dos conteúdos;

- Reorganização do espaço escolar (ANEXO D) – que motivou os professores a compreenderem melhor a especificidade das disciplinas, ampliando sua visão para além de seus limites, a ponto de perceberem as possibilitando de diálogo com outras áreas a partir de suas diferenças internas.

As mudanças no tempo e no espaço escolar impulsionaram outras reflexões referentes à práxis docente, conforme salientado por *Procyon*:

Eu me desafiei para mudar: essa coisa de o aluno ficar sentadinho, quietinho... isso eu mudei bastante! Criamos um ambiente em que o aluno interaja, e para isso ele precisa conversar e circular. Ele tem liberdade de levantar e pesquisar na sala o que precisa, por exemplo, nas maquetes, termômetro, revistas, mapas.

Para esta professora, a organização da sala temática possibilitou a reflexão sobre sua prática. Segundo ela, antes das referidas mudanças, acreditava ser a “ordem, a disciplina e o silêncio” elementos importantes para a construção da aprendizagem. Atualmente, procura instigar seus alunos a trabalharem coletivamente, de forma lúdica e prazerosa (construção de maquetes, mapas de argila indicando relevo, investigações através da exploração no próprio campo, entre outros), propondo a pesquisa na própria sala de aula, a partir dos diferentes espaços e recursos disponibilizados por ela e construídos por seus alunos. Torna-se desnecessário comentar que essa “nova maneira de dar aula” não está sustentada nos princípios anteriormente citados – provoca o diálogo, o levantar da classe, o caminhar pela sala. Mas provoca, também, uma aprendizagem mais significativa e motivadora: *“Eles aprendem melhor assim, e também conseguem se organizar. É só uma questão de tempo. Mas para a gente também é: vamos aprendendo, tentando! Todos nós ganhamos”*(*Procyon*)!

No avançar destas reflexões, percebo, também, a necessidade dos professores em dialogar entre eles, refletirem de forma coletiva sobre essas descobertas que têm feito no cotidiano de seu trabalho: *“O tempo está curto, nos falamos nos intervalos, mas é pouco tempo. Os professores das quartas séries se reúnem todos os dias na última meia hora, antes de ir embora – isso tem sido muito bom”* (*Procyon*).

Para compreendermos melhor essas afirmativas, considero oportuno ampliarmos nossa visão, no sentido de percebermos as relações que os professores estabelecem com seus

próprios saberes, enquanto sujeitos condicionados por uma cultura própria de sua identidade profissional. É o que proponho a seguir!

6.1.2 Ampliando o olhar para além do que se pode ver

Compreender as formas de produção e as relações que os professores estabelecem com os saberes necessários à prática docente requer pensar de forma mais ampla sobre esses atores, reconhecendo-os enquanto *grupo social*⁸⁹. E, como todo grupo social, este também é possuidor de uma cultura própria.

Podemos definir a cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (GÓMEZ, 2001, p. 163-164).

Esta cultura define, então, os valores e as formas de agir dos professores nos seus contextos de trabalho, isto é, determina as regras explícitas e ocultas, que fazem parte do cotidiano dos professores. Assumindo a cultura dos docentes “[...] os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pela rotina do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão” (GÓMEZ, 2001, p. 165).

É importante lembrar que os professores, muito antes de iniciarem sua carreira profissional, já começam a se familiarizar e a internalizar valores, crenças e modelos referentes à cultura docente. Essa realidade é considerada por Tardif ao se referir aos saberes adquiridos pelos docentes na sua trajetória de vida, no seu processo de socialização enquanto alunos. Diz-nos Tardif que

os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] E tão logo começam a trabalhar como professores [...] são as mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2005, p. 68-69).

⁸⁹Assim denominado por Tardif (2005, p. 33) e Gómez (2001, p. 163).

Os saberes relacionados à cultura docente continuam se consolidando ao longo do processo de socialização do professor no ambiente de trabalho, principalmente nos seus primeiros anos de carreira. Nesse sentido Tardif afirma que

a institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os procederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho (TARDIF, 2005, p. 80).

Segundo Gómez (2001, p. 165), ao ingressarem na profissão docente, os professores logo percebem que a reprodução de papéis, métodos e estilos habituais de trabalho constituem-se na melhor maneira de evitar “dificuldades” ou tensões com a comunidade escolar em geral: colegas, administração e famílias dos alunos.

Dialogando com Gómez e Tardif, que, “à primeira vista” partem de abordagens distintas – a *cultura docente* (GÓMEZ, 2001, p. 163-177) e os *saberes docentes* (TARDIF, 2005), percebo afinidade entre suas “falas”, ao explicitarem que nos primeiros anos de profissão existe uma forte tendência natural de os professores incorporarem de forma lenta, persistente e não-reflexiva a cultura docente, consolidando-se como “[...] fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação” (GÓMEZ, 2001, p. 166).

Começo, agora, a me questionar com relação aos *fazeres docentes* no cotidiano da sala de aula e uma certa inquietude permeia meus pensamentos: “Como os professores poderão “transpor” essa cultura? Como poderão romper com estas *crenças, valores, hábitos e normas*, a fim de criar novas formas de resolver os problemas e as situações que surgem no cotidiano escolar? Como construirão novos saberes, buscando a inovação no cotidiano da prática, se estão *encharcados* por uma cultura que os prende e, de certa forma, imobiliza, desde o início de suas carreiras?”

Encontro algumas respostas às minhas inquietudes dialogando com Tardif, ao afirmar que “[...] a ação dos indivíduos contribui, [...] para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho” (TARDIF, 2005, p. 81).

Configura-se, desta forma, a ação dos professores sobre o meio docente, transformando-o devido às novas demandas trazidas pelo cotidiano. Considero oportuno salientar que, nessa perspectiva, a

[...] cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo o projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (GÓMEZ, 2001, p. 165).

Nessa perspectiva, chamo a atenção para a necessidade dos espaços de estudo e discussão criados nas escolas, que tenham “como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia dos participantes” (CHRISTOV, 2005a, p. 10).

Esses espaços propiciam os processos de mudança e de construção de novos saberes, que são capazes de romper com a cultura enraizada e reproduzida sistematicamente, sem reflexão ou crítica. Possibilitam, também, a construção de uma nova identidade profissional⁹⁰ a partir da significação social da profissão e de sua constante revisão, bem como a partir

do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em agrupamentos (PIMENTA, 2005, p. 19).

A partir destas reflexões, retomo o questionamento que me levou a estas análises: ao longo da implantação do *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas*

⁹⁰[...] pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996 apud PIMENTA, 2005, p. 16).

Temáticas muitas demandas surgiram, muitas descobertas foram feitas, mas, afinal, estas descobertas da/na prática – ou melhor dizendo, esses *saberes da prática*, podem ser consideradas um *saber*?

Entendo que os saberes da prática, para serem considerados um *saber*, precisam ser submetidos a “[...] processos coletivos de validação, que seus sujeitos sejam capazes de justificá-los, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc. [...] Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis” (TARDIF, 2005, p. 199). Percebo, agora, a aproximação de Tardif e Charlot, ao me deparar com a seguinte afirmativa: “[...] o saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). O autor diz ainda que “[...] o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Entendo, assim, que o *saber* é a “[...] atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação, portanto, é o ‘lugar’ do saber” (TARDIF, 2005, p. 196). Sendo assim, “[...] os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos” (TARDIF, 2005, p. 199) obedecem a certas exigências de racionalidade⁹¹.

Nesse sentido, penso que os professores da E.M.E.F.S. Salgado Filho caminham para a construção de novos saberes, uma vez que a reorganização do tempo e do espaço escolar têm contribuído para ressignificar os conteúdos e modificar suas metodologias, a partir das descobertas feitas no cotidiano, as quais têm sido discutidas, argumentadas e justificadas, em espaços de reuniões formais – reuniões pedagógicas e, muitas vezes, informais – conversas nos intervalos das aulas, nos horários de recreios, nas caminhadas em direção às salas (nos corredores), nos complementos de carga-horária dos professores (no final do turno de trabalho). Nestes espaços e momentos de discussão – mesmos que restritos, os professores

⁹¹ Segundo Tardif, a “[...] exigência de racionalidade está relacionada com um “modelo intencional” do ator humano, ou seja, ela procede da idéia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.” (TARDIF, 2005, p. 200).

encontraram alternativas que possibilitam a reflexão, a argumentação e a validação dos saberes construídos no cotidiano.

É importante considerar nesta análise que o *Projeto de Isonomia de Carga Horária e Salas Temáticas* é bastante recente, sendo assim, as mudanças por ele impulsionadas repercutem ainda timidamente na dinâmica da escola. No entanto, percebe-se um forte movimento de conscientização – por parte das supervisoras e professores, em relação à necessidade de encontros mais freqüentes e sistemáticos entre os professores, que propiciem a discussão crítica e reflexiva sobre suas práticas e, conseqüentemente, sobre suas descobertas no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas *considerações finais* refletindo sobre seu próprio significado - *Considerações*: exame detido, refletido (de algo ou alguém); motivo, razão; opinião, objeção, observação (sobre algo), feitas após um exame ou reflexão; respeito ou estima que se demonstra por algo ou alguém. *Finais*: pertencente à última parte, que está no fim.⁹²

É bem verdade que me encontro em um momento de escrever sobre algo, fazer observações e, quem sabe, objeções, somente possíveis por estar no fim de uma etapa! No entanto, escrever sobre este momento, me remete a uma profunda reflexão – como bem colocado na definição do termo “considerações” – sobre o início desta intensa trajetória de 18 (dezoito) meses do Curso de Mestrado! Deveria, então, alterar o título deste capítulo para *considerações iniciais*? Seria mais adequado e sincero com relação às reflexões que faço neste momento?

Percebo-me conduzida a um emaranhado de emoções, sentimentos, alegrias e descobertas... Estar no Mestrado, para mim, teve um sentido especial – reconstruí minha história; encontrei significados e sentidos para diferentes perspectivas as quais vivenciei; pude reconhecer-me novamente, depois de uma longa jornada afastada de mim mesma a qual permiti que a vida me conduzisse!

Nessa trajetória conheci pessoas que me ensinaram coisas inesquecíveis: minha orientadora Mari; minha professora Cleoni; os professores do PPGEDU/UNISINO;

⁹² Dicionário Eletrônico Houaiss da língua Portuguesa. Instituto Antônio Houaiss: Objetiva Ltda, 2006. (CD, versão 1.0.12).

professores convidados para bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses; a direção, supervisoras e professores da escola investigada; os colegas do curso... Aproveitei cada minuto, cada situação com toda energia que tive, para que nada se perdesse e eu pudesse realmente aprender! E, nessa *ebulição* de sentimentos e significados, ampliei conhecimentos, construí saberes e, como “todo conhecimento é autoconhecimento” (Sousa Santos, 2004), conheci a mim mesma, me apropriei um pouco mais do meu mundo interior e compreendi melhor a vida por mim vivida!

Nesse sentido, talvez devesse pensar no termo *considerações* – sem *finais* nem *iniciais* – e, simplesmente contar-lhes um pouco do que vivi, senti e descobri ao longo deste maravilhoso processo de transformação que se chama Mestrado – essa ebulição/fusão de teoria e prática, que nos desafia a reconstruir sentidos e significados num movimento de contradição e superação! É o que me proponho fazer a seguir!

Gostaria, então, de iniciar (novamente) resgatando o que me levou a esta investigação – minhas inquietudes em relação à ação supervisora. Com este estudo pude compreender que a formação destes profissionais, na maior parte dos casos, tem sido marcada por traços ditatoriais, com fortes tendências instrucionais e de controle, dicotomizando a teoria e a prática, prevalecendo o tecnicismo na educação. Nessa direção e ampliando *minha visão*, percebi que compreender a ação supervisora requer uma reflexão ainda mais abrangente em relação aos fenômenos que a condicionam. A supervisão se dá na *escola*, que não está isolada, mas é parte constitutiva da sociedade que a constitui! Pensando assim, olho em meu entorno e percebo que vivemos em tempos de mudanças! Mudança de pensamentos, valores, posturas, modos de se relacionar!

A reorganização econômica-política internacional, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, a aceleração brusca nos ritmos de desenvolvimento dos processos de produção passam a exigir dos trabalhadores alto grau de abstração, capacidade para gerir a variabilidade e os imprevistos, desenvolvimento das capacidades para o trabalho em equipe, rapidez nas tomadas de decisões.

Conforme Azevedo

A produção espalha-se pelo mundo diversificando técnica e geograficamente os mercados consumidores, rompendo a linearidade entre o

aumento da produção e a expansão do mercado de trabalho, introduzindo a flexibilização da contratação associada ao trabalho temporário, ao subemprego, ao trabalho autônomo, precarizando as relações de trabalho e, ao mesmo tempo, ampliando de forma crescente o desemprego estrutural (AZEVEDO, 2007, p. 83).

Agravam-se, assim, os problemas sociais - como a fome, a situação precária com relação à saúde, o desemprego, a miséria, a falta de habitação, o abandono às crianças e idosos, a violência.... – e, na mesma proporção, prolifera-se o discurso de que cada indivíduo tem condições de resolver seus próprios problemas (Azevedo, 2007), como se vivessem isolados e imunes ao contexto que os circunda e os *encharca* de sentimentos, pensamentos, possibilidades e limitações!

Para Azevedo (2007), nesse cenário, restam à escola duas possibilidades: ou ela incorpora esse conjunto de idéias e os transforma em valores ideológicos, assumindo também para si a responsabilidade de preservá-los e difundi-los, subordinando-se às exigências do mercado e do poder do capital; ou assume uma postura de resistência, “de ressignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes” (AZEVEDO, 2007, p. 112), tendo como ponto de partida a transformação.

Entendo que o ponto de partida da escola emancipatória é a transformação. Segundo Brandão (2001), essa transformação é lenta, revoltosa e difícil, pois consiste na mudança “[...] dos saberes prontos e externos à vida das pessoas, em saberes a serem apropriados e reconstruídos por grupos de estudantes e professores” (BRANDÃO, 2001, p. 128). Dá-se, então, no interior de cada sujeito, no instigar da coletividade. Atinge o âmago do ser humano, no seu processo de hominização - no qual o homem não se adapta, mas humaniza o mundo, construindo a história. (FREIRE, 2005).

A escola passa a cumprir, então, um papel importante na transformação social. Certamente, nesse momento, alguns diriam que a educação “isolada” não transforma a sociedade! E, a meu ver, estariam certos em sua afirmativa... Mas é importante lembrar que a construção de práticas formativas contra-hegemônicas possibilita o rompimento da lógica imposta e dominante instaurada no senso-comum, o que vem ao encontro da construção de uma nova perspectiva, situada no plano da liberdade, da autonomia, da emancipação e, conseqüentemente, da transformação. E, nesse sentido, o desafio da escola é

[...] contribuir para a formação de indivíduos portadores e multiplicadores de uma cultura dotada de uma nova ética e uma nova estética, um novo núcleo produtor de relações equilibradas, interativas e cooperativas com a materialidade universal, cuja matriz moral se constitui na radicalidade da defesa da vida em todas as suas dimensões. Não se trata de uma concepção que se ocupe apenas das questões imediatas da melhoria do ensino ou da qualidade de vida dos excluídos, mas de uma concepção ampla e estratégica sob o ponto de vista da emancipação das maiorias socialmente secundarizadas (AZEVEDO, 2007, p. 112).

Conforme nos diz Azevedo, “A escola enquanto parte do corpo social tem um papel importante na formação de comportamentos mutantes, na crítica e na superação de práticas autoritárias, desenvolvendo uma cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças” (AZEVEDO, 2007, p. 151).

A democratização da escola cumpre, então, um papel relevante na democratização da sociedade, pois a gestão escolar democrática torna-se um *elemento pedagógico* relevante na construção de indivíduos comprometidos com a coletividade e engajados na luta por uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, o trabalho supervisor assume um relevante lugar na escola, no que se refere à manutenção da ordem hierarquizada e estabelecida – modelo que ainda domina nossas escolas; ou à ressignificação desse modelo de poder, assumindo uma postura de mediação – numa perspectiva dialética, percebendo os movimentos de contradição e superação dos professores em suas dinâmicas de relação com seus pares e com seus próprios saberes; no lugar onde tudo acontece: a escola.

E foi tentando entender esse movimento de mediação da supervisão escolar que, ao conhecer a E.M.E.F.S. Salgado Filho e o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*, pude definir a questão central desta pesquisa: “De que forma a ação mediadora da supervisão escolar tem possibilitado o rompimento do ciclo reprodutivo de práticas educativas tradicionais e a construção de novos saberes no campo de trabalho?”.

Depois de muito estudo e da criteriosa estada no campo, cheguei a algumas conclusões – mesmo que provisórias, a respeito da ação mediadora da supervisão⁹³, neste processo!

Compreendi que vários movimentos interrelacionados e não lineares favoreceram a implantação do Projeto, os quais se desencadearam sob duas dimensões: movimentos anteriores à decisão de mudança e movimentos ocorridos na tomada de decisão.

1. Movimentos *anteriores* à decisão de mudança

Várias ações foram priorizadas pela supervisão⁹⁴, sem que estas tivessem a pretensão de produzirem mudanças significativas na organização da escola. Estas ações tinham como objetivo, na maior parte dos casos, propor uma educação de melhor qualidade, priorizando a aprendizagem dos alunos. Estavam sustentadas por saberes construídos pelas supervisoras, principalmente ao longo de suas trajetórias pessoais (resgatavam valores e princípios adquiridos na infância) e profissionais (construídos ao longo de suas trajetórias na profissão, refletindo sobre suas práticas), ancorando-se, também, nos saberes adquiridos em sua formação acadêmica.

Entre outras ações, gostaria de destacar:

- Elaboração intencional de estratégias que permitissem a construção do coletivo dos professores na/da escola;
- Identificação das dificuldades do grupo de professores – evidenciando, assim, uma atitude investigativa;
- Revisão do Currículo – que significou não só a reflexão sobre os conteúdos, mas sobre a realidade na qual a escola está inserida;
- Redução das tarefas burocráticas a serem realizadas pelos professores. Ex: planejamento mais objetivo; Diário de Classe simplificado;

⁹³ Sem desconsiderar as trajetórias e movimentos dos professores, sem os quais nada teria acontecido. No entanto, o recorte que farei, neste momento, será a ação supervisora.

⁹⁴ Mesmo em um cotidiano no qual emergem urgências, as supervisoras conseguiram priorizar ações importantes, as quais foram, em alguns momentos, incorporadas em suas rotinas.

- Definição de atitudes consideradas fundamentais para o trabalho da supervisão, tais como:
 - - Vínculos afetivos com base no respeito, no acolhimento e na ética;
 - - Atitude investigativa, entendendo que a *escuta* é inerente ao seu trabalho;
 - - Integração da equipe diretiva e das supervisoras entre si, estabelecendo uma nova maneira de gestão escolar, com base na ressignificação do poder e na democratização da escola.

2. Movimentos ocorridos *na tomada* de decisão

Os movimentos ocorridos na tomada de decisão, isto é, no entremeio de relações e sentimentos, ora impulsionavam o grupo para avançar, ora o inibiam e o mantinham na *tradição*⁹⁵ – em redes que se formavam por professores que vivenciavam diferentes momentos de suas trajetórias e, assim, apresentam também diferentes expectativas, leituras e significados da mudança. A mudança, que não é linear, não acontece com todos ao mesmo tempo, e tão pouco, do mesmo *jeito*. Nesse contexto, parece que alguns fatores foram relevantes para a tomada de decisão - entre outros, destaco:

- A decisão de mudança não surgiu da vontade exclusiva das supervisoras, mas em função das dificuldades apontadas pelos professores. Sendo assim, a mudança tinha *significado* para o grupo de professores – o que só foi possível em função da escuta feita pelas supervisoras, que possibilitou identificar as dificuldades e necessidades dos professores;
- A decisão de reorganizar o tempo e o espaço escolar somente foi tomada após o estudo teórico dessa e de outras possibilidades. O que só foi possível em função da supervisão perceber a importância dos espaços de estudo no próprio ambiente escolar.

⁹⁵ É importante lembrar que “o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 2000, p. 39). No sentido do texto, o termo *tradição* guarda um significado de hábito, costume adquirido e, por isso, representa a resistência ao novo.

- A tomada de decisão foi coletiva, discutida previamente pelo grupo de professores – o que só foi possível por existir uma coletividade em construção;

A ação mediadora da supervisão escolar se configurou, então, em movimentos que geraram reflexões, se sustentando em uma perspectiva dialética, no constante tensionamento dos avanços e retrocessos, das possibilidades e dificuldades, das conquistas e dos fracassos. A mediação⁹⁶, nesse contexto, assumiu a forma de uma atitude intencional e passou a fazer parte do cotidiano das supervisoras, as quais também sofreram os impactos da mudança na escola e perceberam a necessidade de buscar novas práticas e conhecimentos. Nesta perspectiva, pude visualizar algumas ações/iniciativas da supervisão, as quais repercutiram de forma positiva no andamento do Projeto. Entre muitas outras, gostaria de destacar as seguintes:

- Organização do mapeamento do perfil dos professores, evidenciando uma atitude investigativa frente aos fenômenos da escola. Esta atitude configura-se como *pedagógica*, no sentido de incentivar aos professores a assumirem posturas também investigativas em relação aos sujeitos do seu trabalho – os alunos;
- Realização de pesquisa junto aos docentes, com o objetivo de avaliar o projeto. Esta ação tornou possível a construção do Relatório Anual para a Secretaria Municipal de Educação / 2006, a partir de informações produzidas pelos próprios protagonistas do projeto. Além desse fato, ao realizarem a pesquisa (a qual também indica uma atitude investigativa), foi possível avaliar o andamento do Projeto, conhecer as impressões e sentimentos que professores e alunos tinham do mesmo, suas intenções de permanência (do Projeto) para o ano seguinte, bem como alguns resultados da aprendizagem⁹⁷;
- Constituição do Grupo de Estudos, incentivando aos professores a integrarem a proposta. Coordenaram os encontros, provocando o grupo no sentido de refletirem sobre suas práticas cotidianas e, pouco a pouco, em um enfrentamento sutil de *resistência à teoria*, foram introduzindo tensionamentos teóricos a fim de possibilitar a compreensão do cotidiano de sala de aula.

⁹⁶ Conforme Capítulo 4 dessa Dissertação.

⁹⁷ É importante salientar que seria ingenuidade esperar resultados significativos de mudança na aprendizagem dos alunos em apenas 1 (um) ano de implantação do Projeto.

- Passaram a cursar o Pós-Graduação em Administração Escolar a partir do 1º semestre de 2007, evidenciando o comprometimento com a continuidade de sua formação acadêmica e profissional.

Nesse processo – lento e veloz; leve e carregado de preocupações; cansado e cheio de ânimo⁹⁸ - o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* foi sendo estruturado e implementado e, com ele, novas demandas e situações até então desconhecidas pelos professores foram surgindo. E estes, percorrendo diferentes caminhos, construíram saberes que passaram a sustentar suas práticas.

Nesse sentido, destaco o movimento interdisciplinar que acontece na escola, decorrente de diferentes fatores, tais como: a rotinização de algumas ações do cotidiano do professor em sala aula, a fim de melhor organizar o tempo com seus alunos, que possibilitou a estruturação de atividades mais abrangentes; a formação de redes de parceria, com o objetivo de cumprir com os “programas curriculares”; a compreensão da especificidade das disciplinas por parte dos professores, ampliando sua visão para além de seus limites.

As mudanças provocadas pelo projeto impactaram, também, nas metodologias utilizadas por alguns professores, os quais passaram a propor trabalhos/projetos que favorecessem, entre outros: a atitude investigativa por parte dos alunos, no sentido de pesquisarem nos recursos da própria sala temática; o movimento; o diálogo; a coletividade; a interatividade; a construção do conhecimento e não somente a memorização.

Percebo, então, a partir do que pude apreender da realidade investigada, que as supervisoras, em sua ação mediadora, possibilitaram, em um trabalho conjunto com a equipe diretiva e os professoras da E.M.E.F.S. Salgado Filho, a inovação. Para tal, se utilizaram de saberes construídos ao longo de suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, sustentadas por valores e atitudes de respeito, acolhimento e ética.

Correram riscos - tiveram coragem e determinação, arriscando-se no novo, sem saber ao certo, aonde irão chegar. Como nos diz Freire (2000) “É próprio do pensar certo a

⁹⁸ Também aprendi no Mestrado: as coisas não precisam ser “ou isto ou aquilo”, como diria Cecília Meireles (em seu poema “Ou isto ou aquilo”), mas podem, em seus movimentos, se constituírem de sentimentos aparentemente contraditórios, que se complementam e, assim, aparecem presentes em um só fenômeno.

disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (p. 39).

O risco vale a pena quando for em busca da uma utopia de uma “escola culturalmente mais sábia, pedagogicamente mais atraente, institucionalmente mais democrática e socialmente mais igualitária” (CARBONELL, 2002, p. 115). Entendo que, buscando a inovação, a E.M.E.F.S. Salgado Filho se lançou na apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade; na construção de novos saberes; na reorganização do espaço escolar adequando-o às necessidades dos alunos e dos campos de estudo, tornando a escola mais agradável e atraente; na reorganização do tempo, rompendo o paradigma dominante do prestígio de algumas áreas em prejuízo de outras...

O processo de mudança começa a interferir nas relações entre os alunos e deles com seus próprios saberes. Saliento que, na sua maioria, os alunos passaram a se perceber como parte constituinte da escola e, como tal, a cuidar de sua estrutura física, preservando suas instalações e cuidando dos trabalhos expostos, entendendo-os como produto de suas aprendizagens.

Início, quem sabe, de uma outra lógica, fundada na coletividade, na ética, no respeito e na participação democrática. Penso, assim, que buscando ser uma escola inovadora, foi dado um passo firme em direção a uma escola emancipatória!

A inovação assume, então, um caráter pedagógico, e, como nos ajuda a pensar Azevedo(2007), formador de *corpos mutantes*. Mas este é apenas o começo de uma longa jornada, que não acaba aqui, que se constrói no caminhar. É um caminho de inovações, repleto de dúvidas, incertezas, descobertas. As inovações são “pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas” (CARBONELL, 2002, p. 25),

Nesse sentido, *cantarolando* com Toquinho e Vinícius, lembramos que

... o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida,
Depois nos convida a rir ou chorar.

*Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar...*
Aquarela – Toquinho (Composição: Toquinho / Vinicius de Moraes)⁹⁹

E, ao pensar no futuro, lembro que, a partir desta pesquisa, surge um vasto campo por onde se aventurar, pois ao conhecer a E.M.E.F.S. Salgado Filho e o *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas*, ao ampliar saberes e reconstruir minha história, novas inquietudes passaram a fazer parte de minhas reflexões.

Os achados desta pesquisa, talvez já discutidos por outros pesquisadores, assumem características próprias quando pensados no seu contexto de análise. Estes achados abrem possibilidades para a continuidade desta investigação ou para outras investigações, pois podem ser explorados e problematizados sob outros aspectos e olhares. Sendo assim, destaco alguns caminhos pelos quais, ao meu olhar, podemos ainda nos aventurar: a inovação; a interdisciplinaridade; os impactos e resultados do *Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas* na aprendizagem dos alunos; a formação inicial da supervisão escolar; a formação continuada dos professores - novas descobertas do Grupo de Estudos, o qual permanece, mesmo com o término desta investigação; a questão do “prestígio” das disciplinas ou campos do conhecimento... Quem sabe, ao ler este trabalho, outras aventuras iniciem em busca do desvelar desta e de outras realidades!

Percebo, somente agora, que estas considerações são, para mim, *considerações iniciais* de uma nova etapa - sinto-me inquieta e feliz: inquieta porque vislumbro a continuidade de minha trajetória de pesquisadora... e feliz por tudo que pude viver!

E, olhando para este novo mundo que conheci, na perspectiva do futuro, finalizo este trabalho cantando com Zeca Pagodinho¹⁰⁰,

... *deixa a vida me levar*
Vida leva eu
Tô feliz e agradeço
por tudo que Deus me deu...

⁹⁹ Disponível em <<http://www.geocities.com/fedrasp/isto.html>> Acesso em: 13 jul. 2007.

¹⁰⁰ Disponível em <http://www2.uol.com.br/cante/lyrics/Zeca_Pagodinho_-_Deixa_a_vida_me_levar.htm> Acesso em: 12 jul. 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luis Vieira de. *Tá na hora: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. Série saber com o outro; v. 1. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. *Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2005.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, et al. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O Trabalho Coletivo como Espaço de Formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna, et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2005b.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2005b.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 11, 1º Trimestre 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Denise Grosso da. *Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física do IPA*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Qualificação de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos, et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2006.

FRANÇA, Cristiane Silva. *O trabalho do profissional da Pedagogia como gestor de processos educativos numa instituição de ensino superior*. 2 v., 170 p. Dissertação (Mestrado). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo – Administração, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/bancoteses>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *O lugar do professor na pesquisa educacional*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: 28ª ANPED, 2005. *Anais*. Minas Gerais, Caxambu: ANPED, 2005a.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

GÓMEZ, Pérez A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sugestão de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico* (Esquema elaborado com referência em: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do discurso no Brasil: notas à sua história*). Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>>. Acesso em: 19 dez. 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

MACHADO, Antonio. *Poesías completas*. 14 ed. Madri, Espasa: Calpe, 1973. p. 158 "Proverbios y cantares".

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996. (Coleção Educação. 10).

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisa qualitativa. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MION, Rejane A.; SAITO, Carlos H.. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. *Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PALMA, Gisele; FORSTER, Mari Margarete dos Santos Forster; RODRIGUES, Lola Cristina da Luz. Educação Profissional – a supervisão escolar na construção de uma pedagogia emancipatória. In: II Semana Científica - IX SEFIC, UNILASALLE, 2006, Canoas. *Anais*. CD-ROM. Canoas: UNILASALLE, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Saberes da Docência).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador e o cotidiano da escola*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RAMOS, Inajara Vargas. *Coordenação pedagógica: a resignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003. 115p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/serviços/banco_teses>. Acesso em: 24 nov. 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Subsídios Pedagógicos do Libertad).

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SUPERVISORAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: A Ação Mediadora da Supervisão Escolar e a ruptura de práticas tradicionais –
uma reorganização do tempo e do espaço escolar**

E. M. E. F. Senador Salgado Filho

Entrevista Semiestruturada com as Supervisoras

Data:

Identificação:

Nome:

Formação Acadêmica:

EM:

ESup:

PGr:

Temáticas das questões:

- Trajetória profissional
 - Histórico
 - O que fez e mais gostou
 - O que fez e menos gostou
 - Como chegou na supervisão

- Trabalho da supervisão escolar
 - Como deveria ser
 - Como é
 - Como se sente

- Projeto de Isonomia e Salas Temáticas
 - Sua história na escola
 - Engajamento dos professores na implantação

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: A Ação Mediadora da Supervisão Escolar e a ruptura de práticas tradicionais –
uma reorganização do tempo e do espaço escolar**

E. M. E. F. Senador Salgado Filho

ROTEIRO: Entrevista Semiestruturada com os Professores

Identificação:

Formação Acadêmica:

EM:

ESup:

PGr:

Questões:

Parte 1 (Foco da investigação: Ação Supervisora)

1. a implantação do Projeto de Isonomia e Salas Temáticas na Escola
1. Engajamento no Projeto: elementos/agentes facilitadores e dificuldades
2. SE NECESSÁRIO - movimentos de apoio evidenciados pela escola (equipe diretiva e professores) nesse processo
3. Ação supervisora – o que mais chamou a atenção ao longo da implantação do projeto

Parte 2 (Foco da investigação: Saberes Docentes)

1. Mudanças na organização do *tempo* e do *espaço* escolar - impacto nas práticas pedagógicas
2. Aprendizagens significativas ao longo da implantação do projeto
3. A comunicação das aprendizagens individuais entre os professores

Parte 3 (Foco da investigação: Inovação na Escola)

1. Inovação – concepção
2. Contribuição do Projeto para mudanças significativas na escola

APÊNDICE C – QUADRO 2: ANAIS – ENDIPE E ANPED

Trabalhos apresentados com a perspectiva de mediação da supervisão pedagógica frente à formação continuada dos professores.

ANAIS - ENDIPE e ANPED: trabalhos apresentados com a perspectiva de mediação da supervisão pedagógica frente à formação continuada dos professores.			
Ano	Evento	Título do Trabalho	Dados do Autor(a)
2005	28ª ANPED	A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente	Maria Amélia Santoro Franco UNISANTOS
2006	XIII ENDIPE	O professor coordenador pedagógico e os desafios cotidianos: análise da gestão pedagógica na escola plural	Sâmara Carla L. G. de Araújo FAE/UFMG
2006	XIII ENDIPE	Constituição de professor coordenador pedagógico e formação continuada: concepções, práticas e dilemas em uma parceria colaborativa	Izilda Aurichio Brusselmans UNIMEP
2006	XIII ENDIPE	Formação contínua do supervisor escolar: perspectivas de mudanças a partir da análise de necessidades formativas	Marinalva Veras Madeiros UFPI
2006	29ª ANPED	Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar UFPE

APÊNDICE D – QUADRO 3: TESES E DISSERTAÇÕES

Dissertações apresentados com a temática “supervisão pedagógica”, sob diferentes perspectivas: mediação da supervisão frente à formação continuada dos professores; gestão educacional; identidade do pedagogo.

<p>TESES E DISSERTAÇÕES: dissertações apresentados com a temática “supervisão pedagógica”, sob diferentes perspectivas: mediação da supervisão frente à formação continuada dos professores; gestão educacional; identidade do pedagogo. Não foram encontradas teses sobre o tema.</p>
<p>Mirna Susana Viera de Martinez. Supervisão Escolar: Resignificar para Agir. 01/01/2001 1v. 107p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO Orientador(es): Maria Emília Amaral Engers Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCRS Foco/objetivo da Investigação: estudar, de forma aprofundada, “o agir” do supervisor da escola, nas diversas atividades, desempenhadas no cotidiano escolar, assim como conhecer e compreender as percepções dos professores no que diz respeito ao seu trabalho e à ação da supervisora, visando às transformações necessárias para a melhoria do fazer pedagógico.</p>
<p>Maria Daisi da Fonseca Prietsch. A supervisão escolar e a formação dos professores. 01/09/2001 1v. 95p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – EDUCAÇÃO Orientador(es): Tania Maria Esperon Porto Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial das Ciências Sociais - UFPEL Foco/objetivo da Investigação: contribuir para uma reflexão sobre a ação supervisora no seu locus de trabalho, na busca da ressignificação de seu fazer pedagógico, revelando, também, como são os professores dessa escola como primeiros responsáveis por sua própria formação.</p>
<p>Nara Lúcia Nonato. Das Possibilidades de Construir Indicadores na Gestão Educacional: Um Estudo de Caso.. 01/12/2001 1v. 227p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR Orientador(es): Cláudio Benedito Gomide de Souza Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara Foco/objetivo da Investigação: analisar as possibilidades de construir indicadores no cotidiano escolar objetivando acompanhar, através do grupo de supervisores, as ações dos diretores em uma Diretoria de Ensino.</p>

<p>Teresinha Tondello Castoldi. O Saber e o Fazer do Supervisor Educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação. 01/12/2001 1v. 137p. Mestrado. UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Orientador(es): José Pedro Boufleuer Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIJUÍ Foco/objetivo da Investigação: investigar as relações que se estabelecem entre a construção de conhecimentos e as práticas pedagógicas da supervisão escolar, bem como as relações de sujeitos no interior e no contexto social da escola</p>
<p>Inajara Vargas Ramos. Coordenação pedagógica: a resignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender. 01/01/2003 1v. 115p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – EDUCAÇÃO Orientador(es): Mari Margarete dos Santos Forster Biblioteca Depositária: Unisinos Foco/objetivo da Investigação: compreender quem é o coordenador pedagógico que hoje atua na Rede Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, desvelando os saberes que orientam sua prática no exercício da ação supervisora.</p>
<p>Zilene Duarte de Lucena Pinho. O papel do supervisor nas escolas estaduais de Boa Vista, desafios e perspectivas: resgatando a memória de quem faz essa história.. 01/10/2003 1v. 115p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – EDUCAÇÃO Orientador(es): Ana Alcídia de Araújo Moraes Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial da FES/FACED/ICHL Foco/objetivo da Investigação: descobrir sentidos e significados no ato de sentir, pensar e agir do supervisor e contribuir para (re)significar sua atuação</p>
<p>Gisele Masson. Políticas para a Formação do Pedagogo: uma crítica às determinações do capital.. 01/12/2003 1v. 107p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – EDUCAÇÃO Orientador(es): Rosilda Baron Martins Biblioteca Depositária: CIPP Foco/objetivo da Investigação: desvelar as determinações do contexto econômico, político, social e cultural nas políticas em desenvolvimento no campo da formação do pedagogo.</p>
<p>Mônica Botelho Maldonado. O professor e o Supervisor Pedagógico: solidão ou solidariedade? Um estudo sobre a relação de trabalho entre o professor e o supervisor pedagógico, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Minas Gerais.. 01/12/2003 1v. 143p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO Orientador(es): Ana Maria Casasanta Peixoto Biblioteca Depositária: PUC Minas Foco/objetivo da Investigação: investigar a relação do Professor com o Supervisor Pedagógico de uma escola pública Estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais, na tentativa de, conhecendo as expectativas dos profissionais, compreender a razão deste trabalho, supostamente, conjunto, e analisar sua influência no trabalho pedagógico como um todo.</p>

<p>Cristiane Silva França. "O Trabalho do Profissional da Pedagogia como Gestor de Processos Educativos Numa Instituição de Ensino Superior".. 01/08/2004 2v. 170p. Profissionalizante. FACULDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO - ADMINISTRAÇÃO Orientador(es): Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. José Ephim Mindlin Foco/objetivo da Investigação: analisar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da pedagogia numa instituição de ensino superior, na percepção de docentes, discentes e do corpo gestor administrativo, sob o olhar da gestão de processos educativos que se realizam neste ambiente.</p>
<p>Angelita Hentges Sehn. Supervisão escolar: possibilidades de ressignificação. 01/09/2004 1v. 93p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – EDUCAÇÃO Orientador(es): Eldon Henrique Mühl Biblioteca Depositária: Central da UPF Foco/objetivo da Investigação: compreender a ação supervisora no atual contexto educacional, principalmente frente à necessidade de efetivação na escola de processos de formação continuada. No âmbito desta pesquisa compreende-se formação continuada como um espaço de análise da prática pedagógica na escola, espaço que pode ser de atuação do supervisor escolar como o organizador deste, com vistas à construção e reconstrução do projeto político-pedagógico.</p>
<p>Marinice Langaro Vaisz. Supervisão Escolar e Práticas Cotidianas: Sonhos, Desafios e Possibilidades. 01/09/2004 1v. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Orientador(es): Cleoni Maria Barboza Fernandes Biblioteca Depositária: Martinho Lutero Foco/objetivo da Investigação: investigar a questão das práticas exercidas por supervisores escolares, tendo como enfoque principal o seu papel diante da necessidade de formação continuada dos professores e das diversas faces da sua atuação nas escolas.</p>

ANEXOS

ANEXO A – GRUPO DE ESTUDOS



Reunião: 06/04/2007

ANEXO B

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SENADOR SALGADO FILHO

Ficha de Identificação do Professor

Professor	Formação	Experiência profissional anterior	Ano de ingresso na escola	Trabalha em outras escola? Quais? Qual a carga horária?	Reside em

ANEXO C

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SENADOR SALGADO FILHO

Ficha de Avaliação do Projeto de Isonomia de Carga-Horária e Salas Temáticas

Em relação à:	Posicionamento do professor	Posicionamento dos alunos
ISONOMIA	Aspectos positivos	Aspectos positivos
	Aspectos negativos	Aspectos negativos
SALAS TEMÁTICAS	Aspectos positivos	Aspectos positivos
	Aspectos negativos	Aspectos negativos
INTERESSE EM PERMANECER COM A PROPOSTA EM 2007		

Índice de reprovação	2003	2004	2005	2006 (previsão)
Disciplina: <hr/>				

OBSERVAÇÕES:

1. Os dados em relação aos anos anteriores constam na pauta do dia 11/11/06 – pré-conselho.
2. Devolução até 24/11/2006

ANEXO D

AMBIENTES DAS SALAS TEMÁTICAS



LEGENDA DAS SALAS TEMÁTICAS

1 – PRODUÇÃO DE TEXTO

2 – MATEMÁTICA

3 – CIÊNCIAS

4 – GEOGRAFIA

5 – ARTES

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

P171a Palma, Gisele

A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar / por Gisele Palma. – 2007.

124 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Profª. Drª. Mari Margarete dos Santos Forster, Ciências Humanas”.

1. Supervisão escolar. 2. Saberes docentes. 3. Professor – formação continuada. 5. Prática pedagógica. I. Título.

CDU 37.014.6

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184