

**O PROFESSOR E O SUPERVISOR PEDAGÓGICO:
SOLIDÃO OU SOLIDARIEDADE?**

Mônica Botelho Maldonado

2003

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.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Mestrado em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais

Orientadora

Dr.^a Ana Maria Casasanta Peixoto

BELO HORIZONTE
MINAS GERAIS - BRASIL

2003

Mônica Botelho Maldonado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais

APROVADA em ____ de _____ de ____

Dr.^a Magali de Castro

Dr.^a Naura Syria Carapeto Ferreira

Dr.^a ANA MARIA CASASANTA PEIXOTO
(Orientadora)

Belo Horizonte
Minas Gerais - BRASIL

Ofereço este estudo aos meus colegas de trabalho, professores, especialistas no assunto pesquisado, e às colegas do curso de mestrado, minhas interlocutoras.

Agradeço à Diretora, Supervisoras e Professores da Escola que me recebeu, pela compreensão, colaboração incondicional e parceria.

Agradeço a contribuição de Maria Clélia Magalhães Botelho, fundamental para a compreensão do objeto estudado.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1. INTRODUÇÃO	01
2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UM BREVE HISTÓRICO	06
3. APORTE TEÓRICO	18
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	30
4.1. Caracterização dos atores	34
4.1.1. Atores do primeiro período: décadas de 70/80	34
4.1.2. Atores do segundo período: décadas de 90/2000	36
5. O CAMPO DE PESQUISA	42
5.1 Anexos relativos ao Campo de pesquisa	53
6. ANÁLISE DOS DADOS	55
6.1. Levantamento das categorias	55
6.2. Interpretação das categorias	55
6.2. 1. Categoria I: A Percepção dos atores sobre a ação supervisora	55
6.2.2. Categoria II: A relação ente a teoria e a prática	84
6.2.3. Categoria III: Controle / Autonomia	94
7. CONCLUSÃO	123
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

RESUMO

MALDONADO, Mônica Botelho. O professor e o Supervisor Pedagógico: solidão ou solidariedade? BELO HORIZONTE: PUCMINAS, 2003. 143 p. (Dissertação de Mestrado)

O objetivo deste estudo é 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.

O tema foi investigado a partir de entrevistas, realizadas com atores de dois períodos históricos: as décadas de 1970/80, período em que se instala a supervisão no Brasil e as décadas de 1990/2000, quando se discute o papel dos profissionais, nas escolas. Teoricamente, fundamentaram a interpretação dos dados colhidos nas entrevistas, entre outros, Edgar Morin, com seus estudos sobre a complexidade; José Contreras, discutindo autonomia e Naura Syria C. Ferreira, com suas análises sobre a solidariedade.

Das entrevistas emergiram temas relacionados ao objeto de estudo, analisados como as seguintes categorias: a percepção dos atores sobre a profissão; a relação teoria / prática; a relação controle / autonomia.

O estudo mostra que a profissão é percebida de maneira diferenciada entre os profissionais dos dois períodos históricos analisados. O sentido do controle, de que se reverte a profissão no período de 70/80, torna a relação objeto de rejeição dos professores. Hoje, para os profissionais da escola pesquisada, a relação é objeto de desejo, por representar uma possibilidade de afastamento da solidão docente, pela via da solidariedade.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; teoria; prática; controle; autonomia; complexidade; solidariedade.

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto - PUC MINAS

ABSTRACT

MALDONADO, Mônica Botelho. The teacher and the Pedagogic Coordinator: solitude or solidarity? BELO HORIZONTE: PUCMINAS, 2003. 147 p.

The purpose of this study is to investigate the relationship between the teacher and the pedagogic coordinator, in a public school located in Belo Horizonte, Minas Gerais. Given the expectations of both professionals, the study is an attempt at understanding the reason for the work, supposedly to be developed jointly, and to analyze its influence in the pedagogic work as a whole.

The theme was studied by means of an interview with actors of two historical periods: the decades of 1970/80, when the profession was introduced in Brazil and the decades of 1990/2000, when the role played by professionals in education was under discussion in the country. Theoretically, the analysis of the data collected during the interviews was primarily based on the answers given by Edgar Morin, with his studies of complexity; José Contreras, discussing autonomy and Naura Syria C Ferreira, with her analyses of solidarity, among others.

The following categories emerged from the interviews: the perception the professionals had of Pedagogic Supervision; the correlation between theory/practice; and between control and autonomy.

The study reveals that the actors of the two historical periods analyzed have different perceptions of the profession. Sense of control, which is a characteristic of the profession in the 70/80 decades, turns the correlation into an object of rejection. Today, this relationship has become an object of desire among the professionals of the schools, on the grounds that it represents a way to free themselves from solitude, by way of solidarity.

Key words: Pedagogic Supervision; theory; practice; control; autonomy; complexity; solidarity.

Guidance Comittee: Ana Maria Casasanta Peixoto - PUC MINAS (Major professor)

1. INTRODUÇÃO

Estar unido aos homens, sem se confundir num magma em que se perderiam as diversidades, as variedades individuais, as variedades de grupos e de tempos: ligar a riqueza própria de cada um aos diferentes recursos que nos outros constituem, unir-se em suas próprias diferenças, em vez de senti-las como motivos de oposição. (Snyders, 1995)

A proposta de realização desta pesquisa fundamenta-se em minha experiência profissional, trabalhando como professora de Língua Inglesa do ensino fundamental, durante doze anos, em escolas da rede particular. A insatisfação com o resultado dos cursos que ministrava, em três escolas distintas, motivou a busca por alternativas pedagógicas que tornassem o processo de ensino-aprendizagem significativo para todos que dele participavam.

Em um determinado momento da minha vida profissional, quatro anos de carreira, segura o suficiente para apropriar-me de alguma autonomia na realização do trabalho, decidi abandonar o livro didático e passei a elaborar meu próprio material. O contexto escolar em que atuava justificou, em parte, esta atitude. Naquele momento, as escolas em que trabalhava propunham uma prática pedagógica considerada, na época, inovadora, devido às propostas de trabalho com projetos e com a interdisciplinaridade. Ambas acenavam para mim, como solução para as dificuldades que caracterizam o ensino de Língua Estrangeira no ensino fundamental, ou seja, a grande heterogeneidade dos alunos quanto ao conhecimento da Língua, a reduzida carga horária e o descrédito histórico na disciplina ministrada na escola, por parte dos alunos, pais e da própria instituição.

Até então, minhas aulas eram orientadas pela proposta do livro didático e a programação do tempo destinado à discussão dos conteúdos, era feita pelos coordenadores pedagógicos. A iniciativa de elaborar o material era, portanto, avançada, pois sair do lugar de execução para outro, o de elaboração, tornar-me-ia sujeito de um processo até então, muito bem controlado. Conteí com a parceria da coordenação pedagógica que, inicialmente, aceitou correr o risco e assumiu, junto

comigo, a mudança. Sua participação foi muito importante no processo de construção de minha identidade, como professora.

Na prática, percebi que participar da elaboração do projeto do curso proporcionava-me maior conforto, segurança e comprometimento com o trabalho. Percebi ainda mais, que a qualidade de meu trabalho estava diretamente relacionada ao nível de interação que eu mantinha, não apenas com o material didático, mas com todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A mudança, desta forma, partiu da relação com o material didático e contaminou a relação com os alunos. Alcançou também os pais, que passaram a sugerir temas para os projetos; os professores de outras disciplinas, fornecendo ao Inglês, subsídio para discussão, e a Supervisora, nos escassos, mas valiosos momentos destinados ao 'pensar' o curso. Percebi, finalmente, que este deveria ser um objetivo a ser perseguido.

Entretanto, a motivação que sentia para continuar o processo de busca pela interação não foi suficiente para transpor alguns obstáculos, cuja superação era necessária para o sucesso do trabalho na sala de aula. Entre estes obstáculos, destacam-se o tempo e o espaço que a escola reservava para a reflexão individual e coletiva dos professores, inadequados às necessidades surgidas no dia-a-dia. Os momentos coletivos de reuniões do grupo de professores ou os momentos individuais com a coordenação, não eram dedicados à reflexão sobre a prática ou a interação entre as disciplinas; sua maior parte era direcionada a discussões de problemas ou transmissão de avisos visando a solução de medidas organizacionais. As prioridades para a utilização do tempo e do espaço pedagógicos, bem como a forma e o conteúdo dos encontros entre professores e destes com a Supervisão, eram determinados em instâncias superiores.

O âmbito que o poder de decisão dos professores alcançava, era estreito e insuficiente para propiciar a construção da autonomia profissional. A participação, a princípio incentivada, tornou-se um procedimento unilateral, apenas de minha parte. Em várias situações, minha atuação era reprimida e até mesmo dispensada, sobretudo quando ameaçava a estrutura de poder estabelecida, ao propor uma mudança efetiva da proposta pedagógica, o que comprometeria todas as partes envolvidas no processo. A supervisão, parecia-me, sentia-se ameaçada em seu

poder de decisão, tendo que responder por ações e opções dos professores, algumas vezes contrárias aos interesses da direção ou, até mesmo, dos pais, considerados como clientes e portanto, com forte influência sobre as decisões da escola.

A autonomia apropriada pelos professores tinha limites e encontrava, na própria supervisão, antes motivadora, um obstáculo à sua realização plena. Nesta relação, do supervisor com o professor residiu, muitas vezes, o cerne de questões relativas ao meu comprometimento político, pessoal e profissional, definitivas para o resultado do trabalho pedagógico. Apesar do clima de igualdade de posições, em que aconteciam as discussões nos encontros individuais entre mim e a supervisora, percebia-se na postura da supervisora, características da função, semelhantes àquelas que caracterizaram sua constituição. Conforme minha interpretação, o receio da perda do poder de decisão, promoveu naquela Supervisão, um movimento de retorno ao lugar original de onde foi implementada, nas décadas de sessenta e setenta, a profissão no Brasil.

Este, portanto, foi o contexto que motivou o surgimento das questões que justificam a presente proposta de pesquisa. Questões que têm sua origem na análise do resultado pedagógico obtido com a participação do professor, não só na etapa de execução do trabalho, mas também e sobretudo, na fase de elaboração deste trabalho. Questões que traduzem o sentimento de incerteza e indefinição em relação ao trabalho do supervisor com o professor, como por exemplo: será que a autonomia não seria o fator determinante da qualidade no trabalho docente? A autonomia é uma conquista solitária ou solidária? Considerando o processo de construção da autonomia profissional, qual a natureza da ação do Supervisor no trabalho com o professor? A presença do supervisor representa motivação para participação, ou controle do trabalho do professor? Considerando, ainda, as características do tempo, do espaço e das relações do supervisor na escola, existe alguma característica de poder na sua ação? Para fazer o trabalho que a escola atual demanda, que formação deve ter o profissional encarregado de supervisionar e coordenar o trabalho pedagógico?

A proposta desta pesquisa é investigar a relação entre o supervisor pedagógico e o professor e a influência desta relação no trabalho pedagógico. A investigação foi feita a partir da análise do espaço funcional que o supervisor ocupa, das relações que ele mantém com o Diretor e, sobretudo, com os Professores, no cotidiano escolar das séries finais do ensino fundamental. O suporte inicial para a análise é um estudo histórico sobre o lugar que o Supervisor tem ocupado na organização escolar brasileira, desde a implementação da profissão como habilitação, pelo Parecer 252/69 incorporado à Resolução n.º 2 de 12 de maio de 1969. Posteriormente, foi realizada uma análise do momento atual da profissão, no seu aspecto formal, orientado pelo Título VI da Lei 9.394/96. No aspecto dinâmico, a Supervisão foi analisada pela sua relação com o professor, vivida no cotidiano de uma escola pública de classe média, situada na zona sul da cidade, cuja supervisora atual está na escola há 23 anos e trabalha como supervisora há quinze anos. A escola possui ensino fundamental, com o serviço de supervisão, desde 1979.

Investigando as relações existentes entre a supervisora e os professores, pretendo verificar o impacto do trabalho desta especialista no trabalho do professor. Acredito que, longe de exercer o controle, sua ação justifica-se pela necessidade de problematizar o trabalho do professor, aproximando-o da pesquisa científica acadêmica, cooperando com ele e provocando sua curiosidade e seu potencial, evitando o individualismo por um lado e a dependência ideológica e técnica por outro. Entendo que ao supervisor cabe organizar o trabalho de forma coletiva para que o professor, como sujeito político, assuma sua responsabilidade perante os alunos e o significado integral do conteúdo. Acredito ainda que, por meio do trabalho coletivo e conjunto, o Supervisor terá oportunidade de favorecer e participar da formação continuada do professor, adequada à realidade da escola em que atua.

Como professora, entendo que a atuação do Supervisor deve ser no sentido de oportunizar ao professor o tempo e o espaço necessários à reflexão, individual e coletiva, de sua própria prática para que ele, relacionando-a a teoria, possa criar uma nova teoria, que fundamentará uma nova prática. Quando Stenhouse (1981) afirma que, '*não é possível o desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor*', sua idéia era de que os professores deviam modificar suas práticas à luz de suas reflexões sobre a própria prática.

É muito importante que ao professorado seja '*(...) resguardado espaço para reflexão sobre os fins e os conteúdos do seu ensino (para quê e o quê ensinar) e não somente a definição dos meios, ou seja, de como ensinar*' (CABRERA e JAEN, 1991), pois o professor não pode mais ser considerado '*apenas um provedor da sua sobrevivência*'. É urgente e necessário que o papel do professor não seja mais o de executor de projetos, cuja concepção e planejamento compete ao aparato escolar, especialistas e administradores do ensino. De acordo com minha experiência, é no espaço da participação que ele encontra o prazer e se identifica com a docência. Acredito que a transformação da prática depende da participação do professor de forma integral e contínua em todas as etapas do processo de produção e transmissão do conhecimento, e da autonomia adquirida no próprio processo de participação. E esta crença, advinda da vivência, identifica-se com o pensamento de Bobbio, ao definir o indivíduo participativo como aquele '*que contribui direta ou indiretamente para uma decisão política* (BOBBIO *apud* Ferreira, p. 252)¹ associando-se pelo sentimento ou pelo pensamento'. (FERREIRA, 1986)

Penso que ao Professor caberia o desafio de buscar o caminho para seu desenvolvimento profissional. Mas, como a realidade mostra, a luta pela sobrevivência que trava o professor brasileiro, dificulta a realização da construção individual do conhecimento, cabendo então ao Supervisor, contribuir para tal, oportunizando e promovendo a reflexão, fundamentada na relação dialética entre teoria e prática.

Pela participação no processo educacional, o Supervisor e o Professor assumem o compromisso com o ensino, cuja qualidade passa a ser, também, resultante da relação recíproca e solidária dos agentes educacionais.

¹ BOBBIO, N. Dicionário de Política. @ vol. Brasília, Ed. Universidade de Brasília/Linha Gráfica Editora, 1991.

2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: BREVE HISTÓRICO

A origem da Supervisão Pedagógica em Minas Gerais está relacionada à reforma educacional de 1906, implantada no Governo de João Pinheiro. Previsto na Reforma João Pinheiro, o Inspetor Técnico é, segundo Garcia (1988, p.26/27)², '*precursor da ação supervisora, tal como ela vai se desenvolver em Minas Gerais*', ou seja, uma função fundamentada na técnica, a ser exercida nos grupos escolares, com o objetivo de controlar a ação docente. O caráter técnico da, então, função foi reafirmado com a reforma de Francisco Campos que, ao criar a Escola de Aperfeiçoamento em 1929, ofereceu condições para a formação do Assistente Técnico, dando início aos trabalhos destes profissionais nas escolas mineiras primárias.

A Escola de Aperfeiçoamento foi organizada a partir de um grupo de professoras enviadas para estudar na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Caberia a essas professoras,

...a missão de preparar os dirigentes escolares e os **assistentes técnicos** responsáveis pela aplicação, controle e fiscalização das normas constantes do Regulamento e dos Programas de Ensino Primário (...). Os diretores e assistentes técnicos seriam os intermediários entre os órgãos superiores e o professor, orientando, controlando e fiscalizando a execução das normas por eles estabelecidas. (Garcia, 1988, p. 30)

Havia uma expectativa de atuação dos, então, Assistentes Técnicos, nas escolas, fundamentada na ciência e na técnica, o que lhes poderia conferir autoridade junto ao corpo docente.

Somente mais tarde, com a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), em 1957, cujo centro-piloto foi Belo Horizonte, a habilitação é chamada Supervisão Pedagógica e assume, a partir de então, papel importante nos órgãos centrais do sistema de ensino, caracterizado por Garcia (1988) como redefinição dos currículos.

² Garcia analisa a função de Inspetor Técnico, instituída na Reforma João Pinheiro.

No início da atuação do PABAE, o objetivo do programa era dar assistência técnica 'aos professores que se ocupavam do ensino de metodologias e de Psicologia em Escolas Normais' (PAIVA & PAIXÃO, 2002, p. 132). Não havia, no sistema de ensino, especializações como Supervisão ou Currículo. Posteriormente, o Programa ampliou-se para atender à demanda do governo mineiro, que reivindicou

...a incorporação de treinamento de especialistas, atividades de extensão e assessoramento no âmbito do currículo e da supervisão (...) tendo em vista o que era considerado um grave problema do sistema de ensino: o número de professores leigos no ensino primário. (PAIVA & PAIXÃO, 2002, p. 134).

A abordagem adotada pelo PABAE para a qualificação dos supervisores distanciou-se, segundo Paiva e Paixão (2002, p.138), '*das idéias progressistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick*', as quais haviam sido fundamento epistemológico, até então, das orientações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quanto ao enfoque curricular. Na proposta pedagógica do PABAE, o mais importante não era o conteúdo, mas o meio, ou seja, o como ensinar, a partir do interesse da criança. As orientações do PABAE predominaram até 1964.

No plano nacional, o curso de Pedagogia, até aquele momento, formava o pedagogo generalista, cujo significado, segundo Saviani (FERREIRA, 2000)³, coincidia com o técnico em educação, com várias funções na escola, sem ser nenhuma delas bem definida. Após o golpe militar de 64, o governo realizou reformas de ensino, com o objetivo de ajustar a educação à nova situação. E é neste contexto, que o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer 252, incorporado à Resolução n.º 2 de 12 de maio de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação, e prevendo a existência da Supervisão Pedagógica para, além das quatro primeiras séries, as quatro últimas, ou seja, o, então, ginásio. Saviani (FERREIRA, 2000) comenta que o Parecer

abria, claramente, a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia

³ Saviani escreveu sobre a história da supervisão em um artigo chamado 'A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia, editado em 2000', no livro Supervisão Educacional para uma escola de qualidade, organizado por Naura Syria C.Ferreira.

sido regulamentada por meio da Lei n. ° 5564, de 21 de dezembro de 1968, antecipando-se, portanto, ao próprio Parecer n. ° 252/69.

Em 1971, entra em vigor a Lei n. ° 5.692, alterando a estrutura do ensino fundamental no Brasil. A Supervisão Pedagógica é tratada na Lei, apenas quanto ao aspecto da formação profissional, a *'ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação'* (Art. 33, Lei 5.692). O artigo 10 da referida Lei institui a Orientação Educacional no ensino de 1º e de 2º graus e o artigo 82, prevê os *'inspetores federais de ensino'*, para os sistemas que necessitassem de sua colaboração. A Lei não obrigou, aos sistemas de ensino, a incorporação da supervisão, profissão que careceu, desde sua implementação, de fundamentação e regulamentação, visto que a legislação federal tratou, apenas, do *locus* da formação do profissional.

Segundo Silva Junior (1984), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo constituiu, em 1975,

... uma Comissão Especial encarregada de definir, atendendo a requisitos do Estatuto do Magistério, a habilitação de que deveriam ser portadores, os postulantes aos cargos de Supervisão Pedagógica. Após muitas reuniões sem que se definisse um projeto de trabalho contínuo, o grupo foi dissolvido. (SILVA JUNIOR, 1984, p.64)

Com as habilitações, o Curso de Pedagogia acelera um processo de taylorização do trabalho pedagógico, dentro dos princípios tecnicistas, uma vez que as habilitações não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação. Ferreira (1981 p.60), ao interpretar o Parecer 252, afirma que a ênfase no tecnicismo era uma forma de *'desviar a atenção dos reais problemas, enquanto mostra que as deficiências de aprendizagem são unicamente um problema de método, técnicas e recursos'*.

A divisão do trabalho promove o distanciamento entre as etapas de concepção e execução do ensino, assim como a hierarquização das funções no meio educacional, colocando o supervisor num lugar de controle. A utilização da técnica, na escola, de forma descontextualizada, mais serviu ao supervisor como forma de controle, do que como um meio de orientação e atuação pedagógica, junto ao professor.

Distante do pedagógico, o principal desafio do Supervisor, proposto no surgimento da profissão, era controlar do trabalho do professor. A profissão, estrategicamente implantada, espelha o pensamento político da época, conforme comenta JUNIOR (1997, p. 93): *‘Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado’*.

Implantada sob a perspectiva da ciência positivista e do funcionalismo, a função pretendia, pela técnica, garantir a manutenção do sistema social. Segundo Lima (RANGEL org. 2001 p. 76), *‘a supervisão foi imposta à educação brasileira como uma necessidade de ‘modernização’ e de ‘assistência técnica’, a fim de garantir a qualidade do ensino, mas, também, para assegurar a hegemonia da classe dominante’*.

Constituiu-se então, um profissional que não decide e nem executa, mas que controla, como um burocrata, o trabalho docente, dividido e fragmentado. Um *‘autoritarismo ingênuo’*⁴ advindo da forma impositiva com que a escola absorveu o Supervisor colaborou, desta forma, para separar cada vez mais o pensar do fazer, em educação. O poder que foi dado ao Supervisor afastou-o daqueles que deveriam ser seus parceiros no processo pedagógico de aprendizagem e, mal usado, voltou-se contra seu depositário, que se tornou uma figura antipatizada aos olhos dos professores.

O momento político e social brasileiro em que foi implantada a Supervisão Pedagógica, altamente centralizador e autoritário, determinou o mesmo caráter ao conteúdo das resoluções e portarias que regulamentaram a profissão do supervisor⁵. Desde então, o Supervisor tem se situado entre forças antagônicas, de poder de decisão de um lado e de execução de outro, ocupando um lugar distante do Professor. O tempo do Supervisor na escola, que deveria ser dedicado a um

⁴ Termo usado por Celestino Alves Junior no seu livro ‘Supervisão Educacional: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva’ (1984)

⁵ Ver análise do Parecer 252/69 feita por Silva (1981) e da implementação da profissão, no jornal e Estado de São Paulo, feita por Jr. (1984).

trabalho coletivo⁶, compartilhado, de parceria com o professor, solidário, tem se comprometido mais com a parte administrativa e organizacional da escola⁷. Solitário, o Supervisor tem se dedicado, quase sempre, às exigências formais das Secretarias de Educação, e das escolas, ou seja, a elaboração de relatórios; o trabalho com a elaboração de técnicas de ensino e com os materiais didáticos; o processo de avaliação dos alunos; a descrição dos objetivos educacionais, tudo para ser entregue pronto para o professor que, por sua vez, age da mesma forma com os alunos.

A atuação do Supervisor, orientada pelo tecnicismo,⁸ e a própria incapacidade para gerir seus espaços, resultou num descrédito generalizado na profissão e até mesmo num sentimento de repulsa pelo especialista, cujo papel, no final da década de 70, torna-se objeto de discussão e controvérsias nos meios educacionais. Segundo Lima (RANGEL org., 2000, p. 77) *'a crítica ao funcionalismo na supervisão e, de modo geral, nas especialidades pedagógicas (administração e orientação educacional) radicalizou-se no Brasil nos anos 80, a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-las'*.

A valorização do princípio de qualidade pelo uso da técnica, como garantia da *'eficiência dos meios e eficácia dos resultados'*⁹, foi contestada pelos movimentos de transformação que emergiram nos anos 80, como reação à repressão generalizada, vivida durante quase vinte anos, por uma sociedade que, então, sonha com a liberdade.

A Supervisão Pedagógica, na década de 80, quando foi mais forte o chamado movimento crítico da educação,¹⁰ é analisada com base na lógica capitalista¹¹. Rangel (FERREIRA org. 2000, p.72) argumenta que *'na complexão da análise do*

⁶ Cf. Silva Jr. não se deve confundir trabalho coletivo, que é um princípio democrático de ação, com trabalhador coletivo, cujo conceito lembra a administração capitalista de valorização das funções e relativização das pessoas (FERREIRA org 2000, p.232.)

⁷ Os problemas administrativos estão ligados ao planejamento do cronograma de atividades e à administração dos recursos financeiros.

⁸ A atuação tecnicista apóia-se na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema.

⁹ Ibidem

¹⁰ Ver Alonso (FERREIRA org. 2000, p. 68)

¹¹ Ibidem.

capitalismo e seus desdobramentos, a especialidade isola, desarticula, setoriza e sectariza os serviços e as atividades escolares, desconectando-as entre si e com a problemática social'. Entendidos como agentes da fragmentação do ensino, os supervisores chegaram a ser apontados, conforme as pesquisas da autora, como responsáveis pelo insucesso escolar.

O sentimento libertador, característico da década de 80, colabora para a rejeição do papel do supervisor como aquele que controla, segmenta e direciona a atividade humana. Algumas escolas, sobretudo no Estado do Rio de Janeiro, extinguem a figura do supervisor do sistema¹², atendendo desta forma, à reivindicação da comunidade de participar da elaboração das regras, privilégio que, até então, pertencia a pessoas cujo interesse era segmentar para desarticular, dividir para enfraquecer. O sonho, segundo Rangel¹³, era então revolucionar o pedagógico e *'lançar as sementes de uma educação geral, crítica e política'*.

Porém, a realidade mostra que a mudança não virá com a extinção do especialista. A visão ingênua de que em suas mãos estava o poder de transformação, deixa o Estado livre para agir interessadamente, propondo reformas que em seu conteúdo, guardavam a ideologia da reprodução social e da manutenção da ordem. É orientado o orientador, é supervisionado o supervisor. A organização escolar, mercê do sistema capitalista, deixa-lhe apenas uma tarefa, um cargo. Nada que signifique poder para ajudar a transformar a situação estabelecida, considerando-se, sobretudo, a má qualidade da formação que recebiam.

Ferreira (1982)¹⁴ critica a formação dos especialistas, considerando-a como *'um meio de garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal cada vez menos qualificado, portanto, preparados em curso de menor duração'*. A autora rejeita a adoção na educação da concepção taylorista de trabalho, cujo valor máximo é a técnica em detrimento do humano, e a consequência, a separação entre concepção e execução. Assim, questiona:

¹² Rangel comenta sobre a extinção do supervisor em algumas escolas do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2000, p. 72).

¹³ Ibidem

Qual será o verdadeiro papel do supervisor junto aos professores? (...) Que autoridade legítima possuem os Supervisores para decidirem numa instância superior, os planos e diretrizes, objetivos, métodos e técnicas de avaliação, a serem usados pelos seus professores, reduzindo-os a meros agentes de uma ação executória? Sustentar a dicotomia decisão-execução é condição para a existência da função?(...) Como o pode o educador, que deve existir no supervisor, - a despeito de sua formação - recuperar sua identidade de pessoa consciente e perceber a problemática educacional em toda a sua complexidade?

A inadequação dos Cursos de Pedagogia para atender à demanda da realidade brasileira, naquele momento, manifestada pelos diversos segmentos comprometidos com a Educação Nacional, fez com que a Secretaria de Desenvolvimento da Educação Superior (SESU) realizasse, entre 1981 e 1983, seminários em todo o país, com o objetivo de se repensar a estrutura dos cursos de Pedagogia. Estes seminários resultaram num documento composto por seis itens, dentre os quais dois tratam especificamente da questão dos especialistas em educação, ressaltando a necessidade de sua presença no sistema educacional.

A ausência do profissional em algumas instituições, sobretudo onde havia sido extinta a função, como era o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, foi sentida pelos professores. Concluiu-se logo que era na *praxis* que o conhecimento do Supervisor tinha justificativa. A prática pedagógica necessitava de um poder articulador, pois permanecia a demanda por um profissional que executasse um trabalho entre os professores, cuja ênfase deveria estar na interdisciplinaridade e na forma democrática de trabalho.

A década de 90 assiste, então, à redescoberta da Supervisão, apontada como um dos instrumentos necessários à 'mudança' nas escolas. Contudo, a educação, como aparelho de um sistema político, ainda enxerga na figura do supervisor, um '*mero intermediário na implantação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais*' (RANGEL in FERREIRA org., 2000).

Chega-se, portanto, ao final dos anos 90, com a volta da prática supervisora nas escolas que a haviam rejeitado, porém, ainda se percebe uma prática carente de fundamentação teórica e de definição quanto ao seu objeto de trabalho. O desafio para a supervisão era, então, de transformar a ação, ou seja, passar da prática para

¹⁴ Artigo sobre o 'Papel do Supervisor no contexto brasileiro' escrito no 'Cadernos dos CEDES n.º 7'.

a *praxis*, por meio de conhecimentos técnicos e da valorização das relações interpessoais, considerando, para este fim, a complexidade do trabalho pedagógico.

A realidade apresentava uma outra demanda, mais coerente com o momento sócio-político, de inquietação e de quebra de paradigmas, onde a concepção e a execução do trabalho não se separam. O cunho autoritário de que a função se revestiu, nas décadas marcadas pelo movimento tecnicista, não atendia mais às necessidades de um sistema aberto de ensino, integrado à sociedade e com ela comprometido.

A ação supervisora, passa a ser considerada '*aglutinadora e impulsionadora*' de um grupo diversificado de pessoas, representantes de um ideário moderno de educação, cuja forma de conhecimento valorizado era de '*emancipação, fundamentado na participação e na solidariedade*'¹⁵. Como mediadora de um sistema, o trabalho não era mais de subordinação à autoridade e de controle da qualidade do serviço educacional, mas de intérprete de uma realidade em constante transformação.

Neste período, década de 90, o Brasil passa pela reforma educacional regulamentada pela Lei 9.394/96. Esta Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, contemplou algumas reivindicações de setores organizados da sociedade civil, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que, entre outras colocações, reivindicou a '*gestão democrática nas instituições públicas*'. (FERREIRA et al, 2002, p.151).

Ao regulamentar a gestão democrática, a Lei 9.394/96 estabelece os seguintes princípios norteadores do ensino:

a participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. (Lei 9394/96, artigo 14, itens I e II)

O incentivo à participação dos profissionais na elaboração do projeto de ensino muda a configuração das relações de trabalho na escola baseada, até então, na

¹⁵ Estas são expressões utilizadas por Ferreira (2000) ao analisar os desafios da supervisão na modernidade.

concentração do poder e na centralização das decisões. A descentralização, dentro das escolas públicas, interfere diretamente na coordenação das ações e no planejamento: aquilo que chegava pronto para os professores, passa a ser resultado da reflexão coletiva e do consenso de idéias daqueles que não são mais considerados apenas executores mas, também, os idealizadores do projeto de ensino. A gestão democrática propõe o fim da hierarquização das funções e estimula a interação entre os membros da organização escolar. 'Professor' e 'supervisor' agora devem ser funções intercomplementares que, juntas, significam maior qualidade para o trabalho pedagógico.

Outro aspecto que a LDB/96 regulamenta é a formação dos profissionais da educação. O artigo 64 da referida Lei determina que a formação do supervisor deve ser feita nos *'cursos de pedagogia, garantida, nesta formação a base comum nacional'*.

A década de 2000, sob a influência da Lei 9.394, apresenta uma escola livre para organizar seu funcionamento, apenas com um currículo mínimo das disciplinas. Para os profissionais do ensino, o desafio é adequar o tempo e o espaço pedagógicos às exigências legais, respeitando as necessidades e possibilidades da escola.

A profissão de Supervisão Pedagógica permanece, neste início de século, ainda carente de regulamentação e de fundamentação teórica. Na prática, os profissionais enfrentam, entre outros, o desafio de transformar as relações de trabalho e, por meio delas, contribuir para sua qualificação enquanto agentes do processo do trabalho pedagógico.

Em agosto de 2002, a Associação Mineira dos Supervisores Pedagógicos (AMISP), promove o V Encontro Regional dos Supervisores de Minas Gerais. As perguntas feitas aos palestrantes do encontro, denunciam as angústias dos atuais Supervisores, destacando-se com freqüência, a preocupação com a distância entre o conteúdo do curso de formação e a demanda da prática profissional. Na própria prática profissional reside um outro conflito, desta vez relacionado ao discurso pedagógico moderno, distante da realidade do supervisor: são propostas pedagógicas metodológicas que lhes chegam como determinações, estranhas a sua

formação e mesmo a sua ação cotidiana, como a questão da 'interdisciplinaridade', a 'progressão continuada' e a 'inclusão'. Além destas, a preocupação do Supervisor relaciona-se à estabilidade da profissão na carreira e à sua autonomia em relação à Direção da escola.

No mesmo ano de 2002, um mês após o V Encontro Regional de Supervisores, outros questionamentos surgem no horizonte educacional, desta vez, motivados pelo clima nostálgico que emana do Instituto de Educação, sede do Fórum de Educação: 'Pedagogo: que profissional é este?'. A história da implementação da profissão no Brasil, contada e analisada nas palavras dos palestrantes do Fórum, suscita dúvidas numa platéia formada por profissionais e candidatos a profissionais da educação, bastante preocupada com as contradições existentes no curso de Pedagogia. Esse sentimento de incerteza permeia o conteúdo das perguntas sobre as diretrizes curriculares e sobre o *locus* ideal para o curso de formação de professores, considerando, na análise, a importância de um curso que se propõe a formar profissionais que irão influir na formação do cidadão que pode transformar a sociedade.

Também neste Fórum, as colocações feitas pelo Prof. Jamil Cury em relação às contradições internas constantes dos artigos da LDB, no que se refere à formação do Pedagogo, deixam posta, entre outras, uma questão relevante para o estudo sobre a supervisão, relacionada com a docência na formação do Pedagogo. No caso do curso de formação dos professores ser transferido para os Institutos Superiores de Educação (ISEs), como regulamenta o CNE pelo parecer n.º 53 de 28/1/99, os Supervisores não terão a docência como base de sua formação. Desta forma questiona-se: como pode um supervisor compartilhar com o professor o trabalho docente, sem ter a docência na sua formação inicial?

Os palestrantes Iria Breztzinsky (UCG), José Carlos Libâneo (UCG) e Waldeck Carneiro da Silva (UFF), provocaram na platéia, com seus discursos inquietantes, muitas dúvidas em relação ao momento atual, incerto para a categoria dos Pedagogos. Além da discussão sobre Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, que devem ser definidas e aprovadas no ano de 2003, encontram-se, na Câmara dos Deputados, dois projetos de lei: um que regulamenta a profissão do Pedagogo e

outro que regulamenta especificamente a profissão do Supervisor, ambos muito criticados e considerados inadequados tanto do ponto de vista formal, quanto em relação à demanda profissional¹⁶.

Desdobramentos dos temas das palestras, que surgiram ao longo das colocações realizadas, demonstram a necessidade de definição da identidade do profissional formado pelo curso de Pedagogia: bacharel ou licenciado. Considerando as áreas não docentes de atuação profissional do Pedagogo, questiona-se, também, que categoria específica de profissional o curso de Pedagogia se propõe a formar: o Supervisor Escolar ou o Supervisor Pedagógico, o primeiro, mais restrito, voltado para a instituição escolar e o segundo, mais abrangente, podendo atuar em outros tipos de instituições.

A história, portanto, mostra incoerências e indefinições que interferem na ação supervisora dentro da escola, sobretudo na relação da supervisão com o professor. Da mesma forma que a supervisão, a atual organização do trabalho escolar, também mostra características semelhantes às aquelas que caracterizaram a escola dos anos 80. Apesar da existência dos Projetos Políticos Pedagógicos, os modelos organizacionais administrativos e pedagógicos atuais ainda têm se apoiado no material didático e em estratégias, que chegam às mãos dos professores, prontos para serem executados, desconsiderando-se as diferenças regionais, locais e específicas de cada escola. Uma equipe pensa e outra executa mantendo-se, desta forma, a fragmentação do processo educacional.

A fragmentação, característica também da atual sociedade brasileira, influi na formação de classes sociais diferenciadas, inadequadamente atendidas pelo Estado em suas necessidades e demandas. A democratização da Educação que vem sendo perseguida no país, contempla principalmente a oferta de escolas e vagas, veja-se que a escola em si, continua sendo uma instituição excludente e incapaz de oportunizar a mobilidade social¹⁷ e o acesso do indivíduo aos bens da cidadania.

¹⁶ Os projetos foram criticados pelos representantes do FORUNDIR, ANFOPE e ANPAE na 25ª reunião da Anped (09/02) e pelo Presidente da Executiva Nacional dos Estudantes no Fórum 'Pedagogo que profissional é este?'.
¹⁷ Comentário publicado no jornal Folha de São Paulo – Caderno 'FOLHA Cotidiano' de 04/12/02, com a reportagem: Expansão do ensino não reduz desigualdade, de Antônio Góis.

Apesar da insistência do projeto moderno em valorizar a participação e produzir um '*conhecimento emancipatório*'¹⁸, que satisfaça não somente às necessidades materiais, mas também às necessidades afetivas e existenciais, a meta da maioria das escolas brasileiras parece ainda ser, prioritariamente, preparar para o mercado de trabalho.

A realidade, portanto, se nos apresenta ainda sem respostas para as perguntas feitas na década de oitenta, ainda atuais, referentes ao trabalho pedagógico realizado conjuntamente pelo professor e o supervisor. Considerando que a escola é uma instituição social, integrante de uma sociedade que tem sua base no sistema capitalista, questiona-se: como deve ser a relação do Professor com um Supervisor, cujo desafio é tornar o espaço e o tempo escolar significativos para uma ação docente coerente com as demandas de professores e de alunos?

¹⁸No artigo 'Supervisão Educacional: trajetória de compromisso no domínio das políticas públicas e da administração da educação', Ferreira (2000, p.252) analisa o projeto sociocultural da modernidade e descreve o conceito e as características do conhecimento emancipatório, que é também discutido por Maria Isabel da Cunha (FERREIRA org. 2002 p.93).

3. APORTE TEÓRICO

A análise do objeto de pesquisa em questão, ou seja, a relação do professor de uma escola de ensino fundamental com o supervisor pedagógico, requer um estudo sobre as diversas abordagens já utilizadas na discussão do tema, assim como outras, potencialmente capazes de agregar sentido à sua interpretação.

Considerando os diferentes determinantes atribuídos ao nome da profissão de supervisão, ao longo de sua existência, assim como suas diferentes significações e abrangências, faz-se necessário conhecê-los para, então, eleger aquele adequado à proposta de um estudo relacional.

No Parecer 252/69, a habilitação foi chamada 'Supervisão Escolar'. O determinante 'Escolar' acompanhou, além da supervisão, a administração e a inspeção, ficando somente a orientação acompanhada do determinante 'Educativo', ambos permanecendo até 1996, quando as profissões mencionadas foram renomeadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). A referida Lei utiliza o determinante 'Educativo' (Título VI Art.64) para os profissionais da educação, entre eles o supervisor, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Organizações de trabalho coletivo, sejam escolares ou não, geralmente, demandam articulação de atividades, integração, direção, orientação e, abrangendo as anteriores, a coordenação. Todas, funções que podem ser consideradas como definidoras do trabalho de supervisão.

Rangel (2000) atribui significados diferenciados para os dois termos, educacional e escolar. '*Supervisão Educacional*' possui

uma conotação abrangente, extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos, da educação". Já Supervisão Escolar supõe a supervisão da escola nos seus aspectos administrativos, de funcionamento geral, e pedagógicos. Pouco identificada em relação ao ensino. (FERREIRA, 2000 p.76)

Considerando a escola como o *locus* de investigação desta pesquisa, será utilizada a designação 'Supervisão Pedagógica'¹⁹, cujo significado é '*o estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais*' (FERREIRA, 1986), e o conceito, conforme explica ainda Rangel²⁰, abrange o escolar e o educacional aceitando, como próprias do trabalho, as atividades de coordenação e orientação:

A coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum do trabalho em todas as suas etapas. A orientação implica criar e estimular oportunidades de estudos coletivos, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções, que se trocam e se aproximam nos relatos das experiências.

A determinação do nome acompanha um processo histórico de construção da identidade da profissão de supervisão, baseado em pareceres, contextos políticos e sócio-culturais e, sobretudo, nos sujeitos que a exercem. A atuação de cada um destes, também determinantes, vem sendo analisada em épocas diferentes e por teóricos que contribuem, pela subjetividade inerente às análises, com a construção desta identidade.

Sendo determinada historicamente, a profissão, para ser analisada, requer um estudo histórico. Contribuindo neste sentido, Alves (1982) escreve um artigo sobre os quatro primeiros Encontros Nacionais de Supervisores (Ense) e conclui que naquele momento, ou seja, década de 80, '*algumas certezas se faziam presentes*' em relação à supervisão: '*(...) a necessidade da visão dialética do técnico-político; ...a necessidade da ação; ... a necessidade do presente; ... a necessidade do coletivo*'.²¹. Ao fazer referência aos aspectos '*político e coletivo*' do trabalho de supervisão, a autora valoriza a interação entre o professor e o supervisor e aponta a relação, entre os vários segmentos da escola, como base para a transformação do trabalho pedagógico.

O mesmo momento histórico que inspira Alves a escrever sobre os Enses, fornece a Ferreira (1981) elementos para uma análise do contexto econômico, social e político

¹⁹ A palavra Supervisão designará, no texto da pesquisa, a expressão Supervisão Pedagógica.

²⁰ Ibidem.

²¹ Cadernos dos CEDES nº 6, p. 25.

em que a profissão foi implementada no Brasil. A partir do pressuposto de que *‘ação supervisora é precipuamente política e que é na estrutura de classes da sociedade capitalista brasileira que se devem buscar as causas que determinam a função supervisora, tal como ela ocorre’* (FERREIRA, 1981, p. 17), a autora elabora um quadro analítico da ação supervisora e de suas relações com a realidade em que se insere e que lhe dá sentido. Ainda na perspectiva histórica, mais recentemente, Ferreira (2000, p. 240) escreve sobre a trajetória de compromissos que a profissão tem assumido, como prática educativa, e analisa a *‘transição paradigmática’*²², na qual deve se apoiar, epistemologicamente, a profissão, na mudança de século.

A supervisão pedagógica, numa perspectiva histórica, é também abordada por Saviani (2000). O autor faz um estudo sobre o modo que esta ação se faz presente na vida do ser humano desde as comunidades primitivas, passando pela manifestação da idéia na educação brasileira trazida pelos Jesuítas e analisa, finalmente, seu percurso desde os anos vinte até a década de oitenta. Saviani caracterizou o supervisor educacional no contexto do II Encontro Nacional de Supervisores, realizado em outubro de 1979, como sendo *‘uma função precipuamente política e não principalmente técnica’* (FERREIRA 2000, p. 32). Dos Anais do Encontro, consta o desafio posto para a função, proposto pelo autor, em meados da década de 80:

Com efeito, é no interior de uma escola unitária e universalizada, destinada à formação omnilateral dos indivíduos, que a supervisão, entendida como concepção e controle das atividades dos agentes educativos, poderá tornar-se uma ação coletiva desses mesmos agentes que, assim, se apropriam plenamente do mundo objetivo, aprendendo, por este caminho, a controlar suas próprias ações e, por elas, assumindo o controle do complexo de instrumentos que o próprio homem criou e colocou em funcionamento a serviço de suas necessidades, objetivos e aspirações (FERREIRA, 2000 p. 35).

Saviani (FERRERIA, 2000) acredita na possibilidade de uma nova identidade para a ação supervisora, a ser construída a partir de um trabalho coletivo, fundamentado na complexidade característica da escola e concluiu, ainda pela análise histórica, que a questão da identidade do supervisor educacional continua em discussão no contexto atual.

²² Para analisar a transição paradigmática, a autora utiliza a teoria de Boaventura Santos, sobre a modernidade : *‘ A transição paradigmática: da regulação à emancipação’*.

Passando de uma abordagem nacional para uma visão regional, ou seja, voltando o olhar para o Estado de Minas Gerais, o estudo da profissão de supervisor foi desenvolvido por Garcia (1988), cuja análise baseia-se nos manuais da supervisão e nos programas de implementação da profissão, dentre os quais, destaca-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana (PABBAE). Especificamente sobre a influência do PABBAE na construção da identidade da profissão em Minas Gerais, Paiva e Paixão (1997) também contribuem com seus estudos, como foi descrito no capítulo anterior, e mostram que

a supervisão que se dissemina com ajuda do Pabae supervaloriza métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. (PAIVA E PAIXÃO, 1997, p.56)

Além da perspectiva histórica, o tema da Supervisão apresenta-se analisado sob a luz de diferentes enfoques. A questão da divisão do trabalho na escola tem sido analisada e fundamenta algumas abordagens do estudo sobre supervisão. Silva²³, em algumas de suas obras, utiliza esta abordagem e considera que a divisão de trabalho na escola espelha a divisão do trabalho na sociedade capitalista. Destaca, em quase todos os seus escritos, a questão do controle, segundo o autor, uma característica que permeia a ação supervisora, desde a sua implantação até os dias atuais. O ‘controle’ que caracteriza a supervisão, para Silva, é uma consequência negativa das condições do momento histórico em que a profissão começou a existir no Brasil.

A conotação negativa dada por pelo autor, à categoria controle, aparece na definição da palavra, enquanto analisada sob a perspectiva da relação entre o supervisor e o professor. Conforme descrita no dicionário, a palavra controle significa ‘(...) *fiscalização sobre as atividades de pessoas, órgãos, departamentos ou sobre produtos, etc. para que tais atividades, ou produtos, não se desviem das normas preestabelecidas*’ (FERREIRA, 1986). O controle, desta forma, pode ser interpretado como uma manifestação de poder, que permeia a relação do supervisor com o professor, tornando estes atores do ensino, profissionais distanciados

²³ Celestino Alves da Silva desenvolveu vários estudos sobre supervisão em 1982, 1984, 1997 e, mais recentemente, em 2000, quando faz uma análise da supervisão em relação ao currículo e à avaliação.

hierarquicamente e vinculados a compromissos diferentes: o primeiro com o sistema e o segundo com o aluno.

Mas o tema 'controle' não assume somente conotações negativas. Recebe críticas positivas em estudos mais recentes, realizados por Ferreira ²⁴, quando a categoria ganha nova concepção na prática educativa. A autora considera a solidariedade como '*o espírito de um novo controle*', um comportamento que representa o '*antônimo de individualismo, antagônica à perspectiva autoritária de trabalho fragmentado*', e desta forma, justifica a necessidade do controle. Esse controle, segundo a autora

terá outra qualidade, que não é a estabelecida pelo estatuto autoritário, tampouco se refere à qualidade total, mas, sim, a uma qualidade social que se encontra no exercício da cidadania e com ela se justifica - princípio constitucional, que a lei 9.394/96 exara no seu artigo 2º. (FERREIRA, 2001, p.98)

A categoria solidariedade está presente em outros estudos realizados pela autora. Ao lado do ideal de participação, a liberdade e a solidariedade fundamentam sua proposta pedagógica para a escola do novo século (2000 p.252). Ferreira elege o projeto sociocultural da modernidade como meio para a adoção destes compromissos educacionais e entende que, sob esta perspectiva, a Supervisão na modernidade tem uma meta: assumir o compromisso com a emancipação humana²⁵, conforme define a autora:

O paradigma da modernidade comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação. O conhecimento emancipação é a trajetória ou progressão de um estado de ignorância entendido como colonialismo, a um estado de saber entendido como solidariedade. O conhecimento regulação é uma trajetória ou progressão entre um estado de ignorância identificado como caos a um estado de saber identificado por disciplina. (FERREIRA, 2000, p.245).

A solidariedade, a participação e a responsabilidade coletiva são, conforme a autora, os pilares para a construção destas duas formas de conhecimento, ou seja, '*uma*

²⁴ Sua produção sobre o tema, 'controle positivo', encontra-se no livro 'Supervisão Pedagógica: princípios e práticas', editado em 2001, com o artigo 'Supervisão Pedagógica: novas exigências, novos conceitos, novos significados'.

²⁵ A análise do Projeto sociocultural moderno está no livro 'Supervisão Educacional para uma escola de qualidade' (2000).

maneira humana e prudente de estar num mundo atento e disposto, de forma responsável e comprometida' (FERREIRA, 2000, p.249). A emancipação dar-se-á pela disposição constante do homem, para a aquisição de novos saberes.

Na análise do controle sobre trabalho, a autora considera importantes e complementares, para a compreensão da supervisão, as categorias '*fragmentação das tarefas, separação entre concepção e execução e especialização*'²⁶. Com estes conceitos, explica a racionalidade técnica que caracterizou, segundo Ferreira, o modelo de desenvolvimento brasileiro desde 64 e que '*foi expressa nas reformas de 1968 e 1971*'²⁷.

A categoria 'fragmentação' é analisada numa das produções recentes da autora, que faz uma crítica negativa ao parcelamento do fenômeno educativo. Considerado como causa de uma visão reducionista, que empobrece a atuação profissional, a fragmentação do trabalho na escola distancia a ação supervisora da '*perspectiva da totalidade do fenômeno educativo, com toda sua riqueza de conteúdo e de possibilidades*' (FERREIRA 2002). E para superar os efeitos dessa fragmentação, a autora propõe um desafio para a supervisão:

é na superação dessa visão parcial, que os profissionais da educação assumem papel de protagonistas na sociedade globalizada, ou seja, na função de criar cultura e aprendizagens não somente intelectuais e/ou técnicas, mas, também, afetivas, éticas, sociais e políticas... FERREIRA. 2002, p.24).

Em oposição à idéia de fragmentação, destacam-se os estudos desenvolvidos por Edgar Morin (1995), que se apóia no paradigma da complexidade para analisar a questão educacional. Ao tratar da complexidade do pensamento humano, o autor

fala da incerteza da ciência e da importância em distinguirmos os diferentes aspectos de nosso pensamento, mas jamais isolando-os, separando-os entre si. E este é o cerne do pensamento complexo: distinguir mas não separar' (p.47), *Complexus*, segundo o autor, significa 'o que foi tecido junto'; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico), e há um tecido independente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto,

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2002, p. 38).

Morin afirma que se o pensamento for fragmentado, também as ações o serão, tornando o conhecimento *'simplista e simplificador'*²⁸.

Ao analisar a relação da escola com a educação, o autor critica a herança deixada pelo século XX, que buscava o conhecimento técnico e científico, *'valorizando a especialização como único caminho para o progresso, em detrimento da unidade e da complexificação'* (MORIN, 2002, p.68). Morin acredita que o conhecimento pertinente deve reunir, contextualizar e globalizar as informações e os saberes, em busca da complexidade, pois

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. (MORIN 2002, p.566)

Morin define como sendo *'clássico'*, o pensamento compartimentado e afirma que sua principal consequência é *'transformar os especialistas em idiotas culturais, ignorar o tudo que dizia respeito aos problemas globais e gerais...'*²⁹. O ser humano, segundo o autor, *'nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural'*. (MORIN, 2002, p.40)

O autor considera a solidariedade uma forma de combate ao individualismo, e elege a transdisciplinaridade como meio de superação do pensamento reducionista, *'estando presente em seu seio, as interligações do sujeito- objeto- ambiente'*. (MORIN, 2002 p.75). Abordar os problemas de forma transdisciplinar é tratar daquilo que é global e tratá-lo de forma global, contextualizada. Para Morin,

O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual passa a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente o vínculo com seus concidadãos). (MORIN 2002, p. 18)

O autor, entretanto, critica a ênfase absoluta dada ao *'todo'* e desvincula sua proposta da Análise Sistêmica, alegando ser esta uma forma de interpretação

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

reducionista em relação às potencialidades das partes. Morin elege o *'pensamento sistêmico'* como um dos elementos para a reforma de pensamento (MORIN, 1995, p. 80), a qual deve acontecer, por meio da interação, no sentido da complexidade, contrapondo-se cultura geral à cultura específica e técnica. Segundo Morin, a *'Análise Sistêmica reduz o homem cultural ao homem biológico'* (MORIN, 1995, p. 85), ou seja, iguala os sistemas, reduz ao invés de enriquecer. O pensamento sistêmico é importante pois *'à nossa volta tudo é sistema'* e todos os sistemas dialogam entre si e dentro de si, considerando não somente o que é biológico, mas também e no mesmo nível de valor, o que é cultural. Esta é, segundo Morin, a complexidade do real. A reforma do pensamento proposta por Morin, ou seja, a passagem do pensamento fragmentado para a visão globalizada, é função da escola e deve iniciar-se na educação infantil.

A teoria da complexidade desenvolvida por Morin, ao rejeitar a fragmentação, interessa a esta pesquisa, devido à permanência, no cenário educacional, do supervisor pedagógico, considerado na época da implementação da profissão como agente da fragmentação³⁰. Os atuais desafios postos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96, art. 12, 13 Título VI), dentre eles, a ressignificação dos saberes dos diversos membros da comunidade escolar e sua mobilização para construção de um projeto pedagógico, demandam do supervisor, não somente a adaptação a uma realidade complexa, mas a adoção do papel agente da interligação desses saberes, postura inversa àquela para a qual foi, inicialmente, idealizado.

A escola, palco dos dois atores em estudo, professor e supervisor, é um sistema complexo e não complicado, se analisada sob o ponto de vista de Morin. A primeira qualidade, isto é, ser complexo, significa ser formado de partes distintas que se inter-relacionam para formar um todo heterogêneo, onde as partes não se anulam e nem perdem sua identidade. Permanecendo distintas, as partes têm o que trocar e, como resultado das trocas, formar-se-á um todo diferente da soma das partes. Complexo é, portanto, um *'conjunto de uma pluralidade de elementos distintos, organizados e especificados, arrumados diferentemente e, por consequência, providos de significações novas, especialmente graças ao jogo entre os interativos'*. (MORIN,

³⁰ Conforme analisado anteriormente no aporte histórico na p. 6, desta pesquisa.

2002, p.549). Complicado, é qualidade de um emaranhado, formado por partes que se misturam para formar um todo homogêneo, perdendo, desta forma, suas características individuais.

Ao estudar a relação do professor com o supervisor pedagógico da escola pública brasileira, no século XXI, esta pesquisa apropria-se, de um '*olhar novo*' (Marcel Proust *apud* MORIN, 2002, p.107)³¹ sugerido por Edgar Morin, para compreender o todo que surge, a partir da relação entre estes profissionais.

O pensamento sistêmico citado por Morin, aparece também como fundamento para os estudos realizados por Alarcão (RANGEL org. 2001), na análise do conjunto de elementos que conduzem à aprendizagem. Segundo a autora, '*Um pensamento sistêmico em todos os níveis assegurará a coesão das partes na coerência do todo*' (RANGEL, 2001, p. 48)

Rangel (2001) também mostra uma tendência para adotar a perspectiva sistêmica na análise educacional, sobretudo quando enfoca as relações entre a supervisão e a sociedade, considerando-as como importante fonte de pesquisa para a definição dos objetos da ação supervisora. Ao percorrer os objetos que estão no horizonte dessa prática, constata que o estudo e a coordenação são o núcleo da ação cujo foco é o processo de ensino-aprendizagem, fundamentado na formação permanente dos professores.

A referência à formação continuada como objeto de trabalho do supervisor, remete a pesquisa à reflexão sobre o objeto proposto, ou seja, a relação do supervisor com o professor. Alonso (FERREIRA org. 2000), acredita que realizar ações necessárias a um processo de formação de professores significa um desafio para o profissional da supervisão e um ganho qualitativo para o trabalho pedagógico como um todo. Segunda a autora, conceber a supervisão

centrada na formação de professores, não implica no abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula e no seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão

³¹ Sem Referência Bibliográfica, no livro.

acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a supervisão (FERREIRA, 2000p. 178)

Ainda afirma Alonso que *‘o papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente’*. (FERREIRA, 2000 p. 179)

O espaço de atuação do supervisor relacionado à formação de professores é analisado por Placco (FERREIRA org. 2002, p. 99/100), que se fundamenta no conceito de *‘sincronicidade’*, para interpretar as relações entre os profissionais do ensino. Segundo a autora, a mediação do coordenador pedagógico é fundamental para ajudar o professor a perceber seu momento de sincronicidade, ou seja, *‘a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos’*, na sua ação. A consciência dessas dimensões ajuda o professor a prover de intencionalidade suas ações.

Sob o ponto de vista das relações de trabalho, a categoria *‘autonomia’* aparece em vários estudos, como meta a ser alcançada e como determinante da qualidade do trabalho docente. Para analisar autonomia, Ferreira (2002, p.32), parte da premissa da supervisão ser uma *‘(...) profissão organizacional. Nesse sentido propõe um modelo de profissão em que a autonomia individual do profissional (limitada em seu âmbito e alcance) seja combinada com uma autonomia colegiada e participativa’*. Segundo a autora, a participação coletiva no projeto educacional tem como meta a construção de um conhecimento que conduz os participantes do processo à construção de um mundo *‘justo, solidário e humano’*. (FERREIRA, 2002, p. 42).

A autonomia limitada, a que se refere Ferreira, é um conceito trabalhado por Morin (2002, P. 118), ao tratar de uma autonomia relativa, *‘que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social’*. Morin³² afirma que

... nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação à língua, em relação a um ser. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

³² Ibidem.

Medeiros (JUNIOR & RANGEL, 1997) afirma que a autonomia não se constrói pelo conhecimento meio, mas pelo conhecimento-fim e que a *'emancipação e a autonomia só podem ser entendidas como legítimas se, em suas dimensões de 'autenticidade', de 'verdade' e de 'justiça' contemplarem a todos e a cada um'*. (JUNIOR & RANGEL, 1997 p. 129-130). Segundo Castoriadis (JUNIOR, 1997, p. 40)³³, *'o especialista só tem sentido se nas suas ações estiverem implícitas as dimensões de co-gestão, de respeito ao outro e da busca da autonomia'*. Na mesma perspectiva do trabalho coletivo e da construção da autonomia Medeiros³⁴ acredita que *'se a busca de verdades sobre o mundo contrapuser homem e mundo, homem e outros homens, abrem-se possibilidades de controle de um homem sobre outro homem'*. (JUNIOR & RANGEL, 1997 p. 140). A emancipação, segundo Medeiros, *'relaciona-se com 'libertação em relação a parcialidades (...) e, nela, os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia'*. (JUNIOR & RANGEL, 1997 p. 130)

A idéia da construção do conhecimento pela relação de reciprocidade entre os agentes do processo educacional, conduz ao conceito de solidariedade. E é novamente Ferreira que trabalha este conceito. A autora analisa a solidariedade a partir do significado da palavra:

(...) vem do latim *solidus*, adesão, apoio à causa, empresa, princípio de outrem, significa dependência recíproca dos elementos de um todo, quer se trate de um organismo vivo ou de uma sociedade(...) Solidariedade é um processo inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem (FERREIRA 2001, p.97).

As idéias de relação e de reciprocidade, presentes na análise de Ferreira, fundamentam o próprio significado da palavra solidariedade (FERREIRA, 1986): *'sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, duma nação ou da própria humanidade, dependência recíproca'*. Neste sentido, a categoria solidariedade, recorrente nas análises dos autores citados, torna-se também importante para esta proposta de pesquisa, enquanto caminho apontado para o processo de construção da autonomia.

³³ Castoriadis *apud* Medeiros, in JUNIOR, 1997, p. 140.

³⁴ *Ibidem*.

Retornando ao levantamento dos estudos realizados sobre a autonomia, a categoria foi recentemente analisada por Contreras (2002), cujo conceito aparece vinculado, também, à idéia de solidariedade. Pela aproximação entre os conceitos de autonomia e de emancipação, o autor conclui que na busca exigente e trabalhosa

pelo reconhecimento dos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros, o professor alcança a autonomia profissional que, desta forma construída, afasta-se de auto-suficiência e aproxima-se da solidariedade (CONTRERAS, 2002 p. 188-189).

A partir da discussão sobre o processo de proletarização dos professores, Contreras defende a tese de que *'o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia'* (CONTRERAS, 2002 p.33). Em suas análises sobre o tema, Contreras pretende *'aprofundar o entendimento de autonomia como chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo'* (CONTRERAS, 2002 p. 89), sem se deter no significado que a categoria apresenta como valor humano ou característica profissional. Assim sendo, analisa a autonomia mediante as novas políticas educacionais e conclui que autonomia não é desintegração e nem tampouco individualismo competitivo, mas *'a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático de educação, isto é, da tentativa de se construir autonomia profissional juntamente com a autonomia social'* (CONTRERAS, 2002 p. 275).

A definição de 'autonomia' traz conceitos interessantes para esta pesquisa. Tendo em vista o tema da investigação, ou seja, a relação entre profissionais da educação, e considerando a recorrência da idéia da autonomia nos estudos até agora analisados sobre o tema, a categoria reafirma-se importante, inclusive pelo seu significado, ou seja, *'Dependência recíproca dos elementos de um todo, quer se trate de um organismo vivo ou de uma sociedade'*³⁵. A referência à reciprocidade como elemento constituinte do processo de construção das identidades dos profissionais da educação³⁶ mostra-se, em alguns estudos³⁷, como uma meta a ser alcançada, na escola.

³⁵ DUROZOI & RUSSEL 1993, p. 444.

³⁶ Ao mencionar profissionais da educação, incluo entre eles, os professores.

³⁷ Sobre tudo nos estudos realizados por Ferreira em 2002.

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Realizado o levantamento das teorias e resultados das pesquisas, sobre o tema, transforma-se o estudo, em um pano de fundo para dirigir o trabalho em questão e para contextualização dos depoimentos dos atores. Dentre os teóricos estudados, destacam-se, Morin e a teoria da complexidade; Contreras, com seus estudos sobre autonomia, assim como as análises da supervisão na realidade escolar brasileira, realizadas pelos autores citados, sobretudo Ferreira com suas contribuições relacionadas, principalmente, à solidariedade.

A partir da correlação entre os dados empíricos obtidos com a pesquisa de campo, uma escola pública estadual, e as teorias, realiza-se então um estudo qualitativo.

Os dados colhidos revelam sua importância à medida que se agrupam em unidades de significado, considerando-se a especificidade do objeto, no caso em questão, essencialmente, relacional. O professor e o supervisor são investigados a partir de sua relação, contada e avaliada por ambos, analisada também pelo diretor, considerados, os três, partes integrantes do objeto.

A investigação dos dados, portanto, da relação entre o professor e o supervisor pedagógico e a influência desta relação no trabalho pedagógico realizado, de quinta à oitava séries do ensino fundamental, utiliza a entrevista como técnica, por possibilitar o acesso a informações a partir da linguagem do próprio entrevistado. A interpretação dos aspectos relacionados ao contexto investigado, é realizada, então, a partir de um diálogo entre o investigador e os atores e a análise é feita de forma indutiva, ou seja, partindo de cada parte para se chegar a um todo. A compreensão do contexto requer ainda a análise dos documentos da escola e da legislação educacional específica, visando alcançar um entendimento global da situação estudada.

O grau de estruturação das entrevistas varia do início para o final dos encontros com os atores. Inicialmente, é importante utilizar uma forma mais livre e exploratória de conversa, com o objetivo de situar o sujeito no contexto do tema investigado. A partir do conhecimento adquirido, pelos atores, sobre o objeto da pesquisa, torna-se

necessário uma maior estruturação das questões para se obter dados mais específicos e comparáveis, no momento de interpretação e análise. Trabalhando desta forma, as entrevistas são tidas como semi-estruturadas.

O *lôcus* da pesquisa, uma escola estadual pública, justifica-se pelo fato da profissão ser oficializada nesta instituição e o cargo ser preenchido por concurso público. O critério de escolha do campo, restringiu as opções, considerando a necessidade de haver na escola o segmento de quinta a oitava séries, com um supervisor presente. A dificuldade deve-se ao fato de que, apesar do concurso realizado em julho de 2001 ter aprovado um grande número de supervisores, a maioria das escolas pesquisadas não têm o cargo preenchido. Outras, possuem um supervisor 'novato', presente na escola desde o início de 2002, sem ação definida e atuando junto aos alunos, sobretudo para substituição de professores em licença. Foram encontradas também, escolas em que um professor exerce o papel de coordenador. Assim sendo, e considerando como pressuposto da pesquisa, o contato do supervisor com o professor, optou-se pela Escola Estadual.

A pesquisa analisa a relação entre os professores e as supervisoras na E.E. Monteiro Lobato, em dois momentos históricos: décadas de 70/80 e década de 2000 e a escolha justifica-se pela sua importância para a Supervisão. Com a aprovação do Parecer 252/69, institucionalizou-se no Brasil, por meio das habilitações, a profissão de supervisor educacional. A década de 70', portanto, foi a primeira após a implementação oficial da profissão no, então, 1º grau, ocorrendo progressivamente e sendo orientada, em termos educacionais, pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. A ênfase nos princípios da continuidade e na terminalidade, em relação ao segundo grau, justificam a existência dos especialistas em educação³⁸, formados na graduação, pelo curso de Pedagogia.

O segundo marco histórico, década de 1990/2000, justifica-se pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), cujo Título VI regulamenta a formação dos 'Profissionais da Educação', propondo, inclusive, formas de valorização da profissão (art. 67). E, também neste período, especificamente em julho de 2001, o Estado de

³⁸ Relatório do MEC para o CNE, enviado em 1986, sobre a reformulação do curso de Pedagogia.

Minas Gerais promoveu um concurso público para Supervisor Pedagógico, enfatizando, desta forma, a necessidade do profissional, na escola. Desde então, a Secretaria Estadual de Educação vem tentando prover as escolas destes profissionais, porém, na maioria das escolas estaduais, ainda não existe uma prática supervisora implementada.

A escolha dos atores foi realizada considerando os marcos históricos, décadas de 70/80 e de 1990/2000, e o envolvimento destes atores no processo relacional do professor com o supervisor. Assim, foram eleitos Diretores, Supervisores e Professores, representantes dos dois períodos.

Como atores representantes da década de 70/80, foram selecionados aqueles que atuaram na escola na década de 80, por terem trabalhado, naquela época, sob o efeito da implantação da, então, função de supervisão, que ocorreu, nas escolas, progressivamente, a partir de 1970. Na escola selecionada, especificamente, a Supervisão começou a ser implantada, nas quatro últimas séries do ensino, a partir de 79.

Além da consideração ao período em que trabalharam na escola, a escolha, sobretudo dos professores, apoiou-se também na variável disponibilidade. Dentre aqueles que atuaram na escola, na época, três já não se encontravam morando em Belo Horizonte e dos nove outros, apenas dois dispuseram-se a responder a entrevista. Para a escolha destes atores professores, foi considerada também, a indicação feita pelas supervisoras, em seus depoimentos, quando descrevem a natureza da relação, fácil ou difícil, que tinham com as professoras. Quanto às supervisoras, a escola teve duas no período inicial, ambas dispuseram-se a ser entrevistadas, o mesmo ocorrendo com a única diretora.

A variável importante para a escolha dos atores da década de 90/200 foi o próprio período em que os profissionais trabalharam na escola, como é o caso da diretora, empossada em 2000, e das duas supervisoras: uma contratada em 1986 e outra em 2003. No caso dos professores, especificamente, influenciou também na escolha, o tempo de formatura e a percepção sobre a relação entre o professor e o supervisor e a influência desta relação no trabalho pedagógico.

A escolha destes atores professores ocorreu por etapas. Primeiramente, os quinze professores do ensino fundamental preencheram uma Ficha de Identificação, suporte para a seleção de dados sobre a formação profissional e a relação do professor com a supervisão. Dos quinze professores, doze, foram identificados, dentro os quais quatro, têm entre vinte e vinte e seis anos de formados, quatro, têm entre doze e quinze anos de formados e quatro, têm entre dois e quatro anos de formados. Três não preencheram a ficha.

Dentre aqueles que têm mais de vinte anos de formados, três responderam que a influência da relação do professor com a supervisão no trabalho pedagógico, é grande e um, acha que é média; dentre os formados entre doze e quinze anos, um acha que a influência é grande; um, considera-a como média e dois, pequena. Dos mais novos, com menos de quatro anos de formados, três consideram a influência grande e um, pequena.

Desta forma, foram selecionados seis: a professora mais antiga da escola, contratada em 1983; duas contratadas este ano de 2003, que consideraram respectivamente grande e pequena a influência da relação com a supervisão em seu trabalho; uma professora, com vinte anos de formada, que considerou como sendo grande essa influência e uma professora, com quinze anos de formada, que a considerou pequena, além de um professor.

Somaram-se quatorze o número total de atores, a saber: duas supervisoras, duas professoras e uma diretora do período inicial, década de 80, e duas supervisoras, uma diretora e seis professores do período atual, década de 2000.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES

4.1.1 Atores da década de 70/80

⇒ **Supervisores**

Como atores supervisores representantes da década de 70/80, foram entrevistadas as duas supervisoras que trabalharam na Escola Monteiro Lobato, neste período, Eunice e Iracilde.

A Supervisora Eunice trabalhou na Escola Monteiro Lobato, inicialmente, como professora. Posteriormente, fez o curso de Orientação Educacional no Instituto de Educação e assumiu o cargo de supervisora, em 1970. Como supervisora, atuou nas primeiras e segundas séries durante o período de 70 a 78, sendo responsável pelas quintas e sextas séries, de 81 a 86.

A Supervisora Iracilde trabalhou também como supervisora na escola no mesmo período, sendo responsável pelas terceiras e quartas séries de 70 a 78; pela quinta série em 79; pelas quintas e sextas em 80 e pelas sétimas e oitavas a partir de 81. Iracilde formou-se no Instituto de Educação em 1948 onde, mais tarde, fez o curso de Administração Escolar. Fez o concurso do Estado para o cargo de Supervisão Escolar e trabalhou na escola primeiramente, como professora, no final da década de quarenta e início de cinquenta e, posteriormente, como Supervisora, de 64 a 83.

⇒ **Diretores**

A Diretora que trabalhou na escola na década de 80 foi Heloisa. A Diretora Heloisa fez curso de magistério e depois fez Pedagogia na FAFI /BH em 75. Fez especialização *lato-senso* na UNA, curso de administração aplicada à educação.

Começou a trabalhar na Escola Monteiro Lobato como professora primária e afastou-se devido a problemas com a voz. Trabalhou na secretaria da escola por dois anos. Neste período fez o curso da FAFI e, com o afastamento da outra Diretora, em 1978, assumiu a Direção. Aposentou-se em 89.

A Diretora Heloisa trabalhou na escola no mesmo período que as supervisoras Eunice e Iracilde e mais tarde, no início de 80, com a atual supervisora Adélia.

⇒ **Professores**

Os professores representantes da década de 80 são a professora de Português Mariana e a Professora de Geografia Marisa . Estes atores foram eleitos para a pesquisa, pela análise das entrevistas realizadas com as Supervisoras Eunice e Iracilde e tendo como referência, como já foi indicado, a natureza da relação, fácil ou difícil, que as professoras, segundo as supervisoras, tinham com a supervisão.

Mariana formou-se em 1974 pela Universidade Católica de M.G., em Letras - português / francês. Em 75 fez pós graduação em Língua Portuguesa na PUC. Foi nomeada pelo Estado em 1979 e, pelo currículo e pelos anos de docência, tornou-se efetiva. Começou a trabalhar na Escola Monteiro Lobato em 1979 e foi, na escola, a primeira professora efetiva que deu aula de quinta a oitava, iniciando pela quinta, com a extensão de série, que teve início em 1979. Trabalhou, portanto, com as Supervisoras Eunice, Iracilde, e Adélia e as diretoras Heloisa e, a atual, Dora. Mariana foi professora de Português no Monteiro Lobato, de 79 a 97, quando se aposentou.

A outra professora representante da década de 70/80 é Marisa. A professora Marisa fez magistério em Pitanguy, depois Estudos Sociais em Pará de Minas e Geografia na PUC/MG, onde se formou em 1976. Começou a trabalhar no Monteiro Lobato como professora de Geografia em 1981, nomeada pelo Estado. Ficou na escola até 2000, quando se aposentou. Trabalhou na escola no mesmo período em que trabalharam as supervisoras Eunice e Iracilde, posteriormente, com a Adélia e com a diretora Heloisa. No último ano de sua carreira, trabalhou também com a Diretora Dora. A professora Marisa trabalhou quatro anos no segundo grau, à noite e de manhã e, a partir de 85, foi para o turno da tarde, lecionar no primeiro grau, de 5ª a 8ª, onde ficou por quinze anos.

O quadro abaixo resume a caracterização dos atores da década de 70/80:

Atores décadas 70/80	cargo	Período em que trabalhou na escola (de 5ª a 8ª séries)
Heloisa	diretora	78 a 89

Iracilde	supervisora	79 a 86
Eunice	supervisora	81 a 86
Mariana	professora	79 a 97
Marisa	professora	85 a 2000

4.1.2. Caracterização dos Atores da década de 90/2000

⇒ Supervisores

A Escola Estadual Monteiro Lobato possui, atualmente, duas supervisoras no período da tarde, ou seja, no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries: Adélia e Áurea.

A supervisora Adélia formou-se em 1975, em Pedagogia com habilitação em Administração, Supervisão e Inspeção, na Faculdade UNI-BH. Fez o concurso promovido pelo Estado e trabalha como supervisora no Colégio Monteiro Lobato desde sua nomeação, em 1986. É contratada pelo regime de quarenta horas semanais e fica na escola todas as manhãs, duas tardes e duas noites por semana.

A supervisora Adélia é aposentada pela Secretaria de Educação, onde foi coordenadora de 1º e 2º graus da primeira Delegacia de Ensino. Foi professora do ensino fundamental de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª e ensino médio, em outra escola da rede Estadual, além de ter tido também experiência como diretora. Começou a trabalhar no Monteiro Lobato, como secretária.

A supervisora Áurea formou em 2002 na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em Pedagogia, com habilitação em orientação, supervisão e inspeção. Anteriormente, havia estudado Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, faz o curso de Psicopedagogia no Programa de Especialização de Professores para o Ensino Superior (PREPES) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG). Logo que formou, começou a trabalhar como supervisora no Estado e fez o curso de especialização em supervisão, oferecido pela Secretaria de Educação. Já trabalhava há um ano no Estado, como supervisora, em uma escola da periferia, quando começou a trabalhar na escola Monteiro Lobato, em março de 2003.

⇒ **Diretores**

A atual diretora da Escola Monteiro Lobato é Dora. Exerce o cargo desde 2000, quando foi eleita para o cargo.

Formou-se em matemática na Faculdade Newton Paiva e foi nomeada em 1982, quando foi para a escola Monteiro Lobato, lecionar matemática de quinta à oitava séries, no turno da noite, onde trabalhou por dezoito anos.

Dora trabalhou na escola, como professora, no período em que Heloisa foi diretora e, posteriormente, com a diretora Maria. Como supervisora, tinha Adélia que, hoje, ainda exerce o mesmo cargo.

⇒ **Professores**

Considerando o objeto da pesquisa como sendo a relação entre o professor e o supervisor, foram estabelecidas três variáveis que influenciam nesta relação: o tempo de formatura; o tempo de trabalho na escola Monteiro Lobato e a percepção sobre o grau de influência da relação professor/supervisor no resultado do trabalho pedagógico, sendo este último, eleito como o mais importante para a escolha dos professores.

O tempo de formatura revela-se interessante para a pesquisa, ao ser analisado sob a perspectiva dos estudos realizados por Hubberman (NÓVOA 1995, p.31-61) sobre o ciclo de vida dos professores. Desta forma, a variável pode exercer influência sobre as percepções dos atores a respeito do objeto, considerando, inclusive, as diferentes fases pelas quais passou a profissão de supervisão, desde sua implantação, descritas no aporte histórico.

O tempo de trabalho dos professores na escola também pode influir na análise da percepção sobre o objeto. Professores mais antigos vivenciaram a mudança de profissionais que exerceram a Supervisão na escola e têm, portanto, experiências

diferenciadas que podem fundamentar um estudo comparativo entre os dois períodos históricos demarcados.

Importa também analisar o tempo de trabalho dos professores, na escola Monteiro Lobato, relacionando-o à legislação educacional, com o objetivo de conhecer a percepção destes atores, sobre o objeto, sob a influência de da lei vigente na época. A Lei 5.692/71, ao estabelecer a interligação dos segmentos da educação, antes tratados separadamente pelos postulados da Lei 4.024/62, faz lembrar a presença de um mediador das ações e relações entre os professores. Presença esta oficializada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) quando, em seu texto, estabelece a gestão democrática e participativa da educação, cuja realização apoia-se na interação entre as diferentes partes que compõem a escola.

Ficou, portanto, da seguinte forma, o quadro dos atores professores do período atual:

Atores/professores	Tempo de Formatura (em anos)	Tempo na Escola	Influência da Relação do professor com o supervisor no trabalho pedagógico
Érica	20	12 anos	grande
Vânia	21	4 meses	média
Maria Abadia	12	4 meses	pouca
Weber	3	4 meses	grande
Janice	4	4 meses	média
Adriane	4	4 meses	pouca

Érica leciona Português na escola Monteiro Lobato. Formou-se em 1982 em Letras, licenciatura plena, português/francês na cidade de Barbacena e especializou-se em francês na Aliança Francesa, em Belo Horizonte. Começou a trabalhar na escola em 1990, como Professora de Francês. Após três anos, o Estado eliminou a Francês do currículo e a professora Érica, que era efetivada, passou a lecionar Português. É, atualmente, a professora com maior tempo de trabalho na escola Monteiro Lobato e percebe a influência da relação com a supervisão, como muito importante para o trabalho pedagógico. Justifica-se assim a escolha da professora Érica, pois, além de ter participado do processo de mudança de supervisor, na própria escola, sua experiência e postura, manifestada nas reuniões pedagógicas, em relação às

situações educacionais, aproximam-na de uma importante fase do ciclo de vida dos professores, estudado por Hubberman³⁹ a fase da serenidade e distanciamento afetivo. Segundo o autor, esta é uma fase que atinge os professores de 45-55 anos e é

...menos uma fase distinta de progressão na carreira que um estado da alma'.(...) Esta é uma fase em que, o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de entusiasmo, enquanto que a sensação de confiança e serenidade aumentam. (NÓVOA 1995, p.43; 44).

A outra professora selecionada, Vânia, leciona Ciências na escola. Formou-se em Biologia em 1981, em Formiga e trabalha na escola, como Professora, desde de fevereiro de 2003. Ficou, durante dois anos, trabalhando na secretaria da escola, antes de assumir a seu papel atual; é formada há vinte anos, e percebe a influência da relação do professor com o supervisor no trabalho pedagógico, como sendo média. A professora Vânia, há apenas 4 meses na escola, mostrou-se como potencial interessante para a análise nesta proposta de pesquisa não somente pela sua percepção em relação à supervisão mas também pelo fato da professora representar a fase da 'diversificação', bastante significativa no ciclo de vida dos professores, conforme analisa Hubberman :

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc...' (NÓVOA 1995 p.41)

A professora de Geografia Maria Abadia, também selecionada para esta pesquisa, tem doze anos de formada e está na escola desde fevereiro de 2003. Formou-se em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde iniciou sua formação no curso de História. Após terminar a licenciatura curta, transferiu-se para o curso de Geografia, em Pedro Leopoldo. Iniciou sua carreira trabalhando no Estado como professora auxiliar e dando aulas na escola particular. Fez curso de especialização em geografia ambiental e trabalha na área há nove anos com experiência, inclusive, em turismo. Atualmente, leciona em escola particular, no ensino médio, e começou a trabalhar no Monteiro Lobato em fevereiro de 2003, como professora de geografia nas quintas e sextas séries. A professora Maria Abadia mostra-se satisfeita com sua

³⁹ Ibidem.

escolha profissional e disposta a investir na formação continuada, características, segundo Hubberman, do período de estabilização na vida profissional.

Dentre os professores com menos tempo de formatura, foi selecionado o professor de ensino religioso Weber, com três anos de formado, professor da escola desde fevereiro de 2003. O professor Weber foi seminarista e trabalha na área da educação desde 1997, quando iniciou sua carreira como disciplinário no Colégio Santa Marcelina. Fez Pedagogia na PUC, com ênfase no ensino religioso e formou-se no ano 2000. Atualmente, trabalha na coordenação de série do 3º ano do ensino médio no Colégio Loyola e, no Estado, é seu segundo ano.

O professor Weber revela, em sua relação com a profissão, uma oscilação entre os desafios da '*sobrevivência*' e da '*descoberta*' dos espaços de atuação pedagógica. Encontra nesta fase, um momento de busca por uma orientação que proporcione a segurança necessária ao caminhar rumo a estabilização na profissão. Mostra-se consciente da complexidade do trabalho pedagógico e receptivo às interações e intervenções da supervisão.

A professora de Artes Adriane, tem quatro anos de formada e também está na escola desde fevereiro de 2003. A professora Adriane estudou na escola de artes Guinart, após ter feito Artes Plásticas e Desenho na UFMG, onde se formou em 2001. Começou a dar aulas de Artes na escola Estadual Pedro Aleixo em 2001, de 5ª a 8ª séries e, na E. E. Monteiro Lobato, é professora designada.

Diferentemente do professor Weber, o relato da professora Adriane revela que o início da carreira está sendo um período de pouca *descoberta* e mais voltado para a luta pela *sobrevivência*. A professora diz não ter tido, até o momento, nenhuma experiência integradora na escola e que suas expectativas em relação ao trabalho pedagógico compartilhado são escassas. A professora Adriane, iniciante na carreira profissional, ao lidar com a complexidade da situação profissional, questiona a possibilidade de permanecer na profissão.

Assim como a professora Adriane, a professora de Ciências Janice, também selecionada, enxerga a profissão mais como forma de sobrevivência. Formada 99, fez o curso de Ciências Biológicas na Faculdade Izabela Hendrix e começou a

trabalhar em 2000, na cidade de Ibirité, em escola estadual. Leciona na E. E. Monteiro Lobato, desde fevereiro de 2003. Para a professora a influência de sua relação com a supervisão é moderada e relaciona-se à questão organizacional do trabalho.

Considerando a susceptibilidade da percepção humana sobre as questões que lhe são caras, e ainda a força que exerce o contexto sobre suas reações, será analisado, em seguida, o campo em que trabalham e se relacionam os quatorze profissionais, eleitos como atores desta pesquisa.

5. O CAMPO DE PESQUISA

A história da Escola Monteiro Lobato remonta a década de 60. Instalada sob a égide da Lei 4.024/61, a Escola também sofreu influência da Lei 5.692/71, sobretudo em relação à implementação do 2º grau e das habilitações. Atualmente, tenta adaptar sua realidade às diretrizes propostas pela Lei 93.94/96, principalmente em relação à organização do sistema de ensino, ou seja, série ou ciclo.

A história da escola inicia-se em 27 de novembro de 1964, quando foram instaladas as Escolas Combinadas da Vila Ineco, sendo o ato assinado pelo Secretário de Educação Dr. Aureliano Chaves de Mendonça. Inicialmente o estabelecimento funcionou no prédio da Rua Quintilhano Silva, 52, pertencente à Sr.^a Eufrosina de Miranda Mourão. Eram chamadas Combinadas, as escolas recém instaladas, que não possuíam um número de alunos suficiente para implantação de todas as séries de um segmento. Os alunos podiam fazer uma série em uma escola e a seguinte, em outra. Essas escolas não tinham diretor e eram administradas por um professor, chamado coordenador, que recebia para exercer a função, um percentual a mais em seu salário. Ineco era o sobrenome de uma família que morava na região cujas escolas funcionavam, em sua maioria, nos terrenos por ela doados.

Mais tarde, com o aumento do número de alunos e a consequente instalação de todo o então primário, as Escolas Combinadas Vila Ineco foram transformadas em Grupo Escolar, com a denominação Grupo Escolar 'Monteiro Lobato', pelo decreto número 10.195 de 20/12/66.

Em 02/08/71 a escola passou a funcionar em prédio próprio, construído nos padrões da Campanha de Reforma e Restauração de Prédios Escolares (CARPE), localizado à rua Barão de Macaúbas, 449, Bairro Santo Antônio, Zona Sul de Belo Horizonte, onde até hoje se encontra instalada. Os prédios escolares construídos ou reformados pela CARPE possuíam as mesmas características físicas, ou seja, eram construções simples, de dois andares, em tijolo parente e concreto. A escola Monteiro Lobato é 'estilo Carpe'.

Atualmente, o prédio da escola possui uma quadra de esportes, pequena, oito salas de aula, uma biblioteca que funciona durante todo o período das aulas, uma cantina, um laboratório adaptado para ciências e biologia e uma sala de informática com seis computadores, à disposição dos professores e alunos, para a realização de projetos ou mesmo para apoio às aulas. Não há aula específica de informática, no currículo da escola.

Em 26/01/79, pela Resolução 2.807/79, foi autorizada a extensão de série na escola, recebendo então a classificação de Escola Estadual Monteiro Lobato. Esta iniciativa fundamentou-se no artigo 3º da Lei n.º 5.692/71, que estimulava a *‘entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprirem a deficiência de outros’*.

O princípio da intercomplementaridade garantia a extensão da escolaridade, de quatro para oito anos, com um mínimo de dispêndios, por meio da racionalização da oferta, ou seja, o aluno poderia iniciar sua formação em uma escola e continuar em outra, que oferecesse a série ou o segmento posterior. Baseadas neste princípio, as escolas deveriam utilizar recursos também da comunidade, como laboratórios de faculdades e praças de esporte, para melhorarem a qualidade do ensino oferecido. Saviani (2001), ao analisar o relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho responsável pela elaboração da Lei 5.692, situa a intercomplementaridade no âmbito do princípio que trata da ‘Racionalização-concentração’. Segundo o autor:

Este princípio representa a pedra de toque da reforma, uma vez que era a condição para se atingir a produtividade gerando um máximo de resultados com um mínimo de custos. Envolve, em consequência, a concentração de esforços assim como a concentração e uso racional dos recursos materiais e humanos. (SAVIANI, 2001,p.27)

No caso da Escola Estadual Monteiro Lobato, a medida foi adotada para utilização do espaço que estava ocioso, com o funcionamento apenas das quatro séries iniciais. A pouca quantidade de alunos colocava em risco a sobrevivência da escola, cujo prédio havia sido pleiteado pela Secretaria de Educação, para instalação da 1ª Delegacia de Ensino. Diante desta ameaça, diretora, supervisoras e professores empenharam-se em conseguir um número de alunos que justificasse a existência da

escola. Naquele momento havia, na periferia de Belo Horizonte, uma escola com excesso de alunos nas quatro últimas séries do ensino fundamental. Desta forma, aqueles alunos foram transferidos para o Monteiro Lobato e eram levados diariamente, de muito longe, o que garantiu seu funcionamento, até que a própria comunidade entorno se interessasse em colocar seus filhos na escola.

Conforme informações de funcionários da escola na década de 80, a implementação das quatro últimas séries foi gradual, ou seja, uma por ano, a partir de 1979 e a cada série final implantada, correspondia à eliminação de uma série inicial. Esta mudança de tipologia da escola possibilitou a implementação do 2º grau, como complementação do 1º.

Em 18/02/84 foi autorizado o funcionamento do Ensino de 2º grau pela Portaria SEE n.º 080/84. Em 08/02/86, foi autorizado, pela portaria SEE/MG n.º 039/86, o funcionamento das Habilitações Profissionais de Magistério de 1º grau (professores de 1ª a 4ª séries) e Técnicas em Contabilidade. A habilitação Magistério não funcionou e a habilitação de Técnico em Contabilidade funcionou de 86 a 97.

A implantação das habilitações no 2º grau foi motivada pelo princípio da continuidade - terminalidade, característica da Lei 5.692. A combinação deste binômio continuidade (formação geral) e terminalidade (formação especial), segundo Saviani ⁴⁰, *'tinha a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional de caráter terminal'*. Até 1971, o aluno que terminasse o 2º grau e não prosseguisse os estudos, num curso superior, ficaria sem formação profissional e, conseqüentemente, com mais dificuldade para ingressar no mercado de trabalho.

O período em que foi implementada a Lei 5.692, ou seja, as décadas de setenta e oitenta, apresenta um contexto sócio-econômico marcado pela revolução tecnológica, que transferiu para as máquinas, funções específicas (intelectuais e manuais), no processo produtivo. O mercado de trabalho não valorizava mais a mão de obra específica e começava então a exigir mão-de-obra de qualificação geral,

⁴⁰ Ibidem.

capaz de solucionar problemas diversificados, cuja formação foi adquirida nos cursos profissionalizantes oferecidos, muitas vezes, pelas próprias empresas e indústrias, ou por escolas técnicas. Conforme a análise de Saviani

Ao transferir para as máquinas, agora de base eletrônica, inclusive as operações intelectuais específicas, dispensa-se a exigência dos cursos profissionalizantes. Eis porque o modelo de profissionalização da Lei 5.692/71 fracassou, enquanto que instituições do tipo das 'Escolas Técnicas Federais', por enfatizarem as qualificações intelectuais gerais em articulação, porém, com o trabalho produtivo, contêm maior potencial para responder a essas novas necessidades desde que devidamente reorientadas' (SAVIANI, 2001, p.233).

Outro fator que prejudicou a implantação das habilitações na escola de 2º grau, foi a falta de professores habilitados para o exercício do magistério das disciplinas profissionalizantes.

Hoje, na escola Monteiro Lobato funcionam o Ensino Fundamental no turno da tarde e o Ensino Médio, nos turnos da manhã e da noite. A Escola atende a 952 alunos nos 3 turnos, tem 46 professores e 21 funcionários. Os alunos que estudam durante o dia são filhos de pais da classe média que tiveram seu poder aquisitivo reduzido nos últimos anos e, como última medida de contenção de despesas, tiraram os filhos de escolas particulares. Estes alunos esperam do lugar onde estudam, uma contribuição no sentido de garantir uma vaga na Universidade e esta é, segundo a diretora, a meta atual. Aqueles que estudam durante o período noturno, filhos de pais da classe mais baixa, sentem orgulho da escola.

A escola possui, além da Diretora, duas vice-diretoras, uma trabalha no turno da manhã e outra, no turno da tarde e duas orientadoras, contratadas em regime de 24 horas/semanais, cada uma. Para trabalhar com os professores, a escola conta com uma supervisora, contratada em regime de 40 horas semanais, que assiste aos três turnos e atende os 48 professores. No início de 2003, foi contratada uma outra supervisora, para dar assistência ao turno da tarde que, segundo os professores e a direção, é o que possui maior quantidade de alunos e apresenta maiores problemas de disciplina, além de ser o menos assistido, em termos de tempo, pela supervisão. O turno da tarde, por receber alunos de classe social mais elevada, e portanto, mais

exigente, como relatou a Diretora, é o que mais demanda a assistência das gestoras, para atendimento familiar.

O ensino fundamental possui quinze professores, dentre os quais cinco são efetivos e dez, são designados, ou seja, contratados por um período determinado. Dentre os designados, um substitui uma professora que assumiu a vice Direção este ano e outro substitui um professor que foi trabalhar na Secretaria de Educação.

As cinco professoras efetivas têm, em média, 18 anos de formadas e estão no Monteiro Lobato há 15 anos, em média, com exceção de uma, que entrou na escola no início deste ano. Os professores designados estão na escola desde início deste ano e o tempo de formatura destes, é de 3 e 4 anos.

Há dois anos, foi eleito o Colegiado da escola, hoje, na metade do segundo ano de seu mandato. O órgão compõe-se de representantes dos cinco seguimentos da escola: especialistas, professores, alunos, pais e serviçais, além da diretora, atuando como presidente. A proposta inicial do grupo foi promover encontros bimestrais entre seus componentes, mas as reuniões têm acontecido na medida da necessidade, ou seja, para resolver problemas pontuais, e a convocação é feita por qualquer um de seus membros.

A proposta de implementação do Colegiado é parte do plano de descentralização das decisões administrativas e pedagógicas, integrante do projeto Político Pedagógico da Escola, cujo objetivo é incentivar a participação do coletivo, aumentando desta forma sua competência para propor e desenvolver as ações pedagógicas. A existência do Colegiado caracteriza a intenção de se promover uma gestão democrática na escola, conferindo legitimidade a um dos princípios que orientam a Lei 9.394:

Título II, art, 3º, item VIII: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Título IV, art 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A direção da escola Monteiro Lobato acredita no princípio democrático e explicita seu compromisso com a idéia, nos documentos da escola, comentados a seguir.

Dos documentos da escola, consta o Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo sumário apresenta os seguintes itens:

- ⇒ Identificação da escola
- ⇒ Dados da escola
- ⇒ Missão e visão da escola
- ⇒ Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
 - O diagnóstico da escola resumido em gráficos
 - Escolha dos indicadores de qualidade da escola
 - As taxas de aprovação, reprovação e abandono
 - A escola e a universidade
 - As metas da escola
 - Os planos de ação da escola (o que, quando, como, porque e onde)
 - O programa 5S da escola
 - Grade curricular
 - Sistema de avaliação
 - A convivência na escola
 - Estratégias e projetos inovadores no setor pedagógico

O PDE, nesta escola, integrante do PPP, é fundamentado, teoricamente, nos princípios de gerenciamento moderno: a partir de um diagnóstico inicial da escola realizado a com base em um levantamento de dados dos resultados obtidos pelos alunos nos exames internos e externos, são estabelecidas as metas a serem alcançadas e construídos os planos de ação para a conquista das mesmas. O PDE dispõe sobre questões administrativas, gerenciais e pedagógicas.

De acordo com informações obtidas a partir da análise do PDE, as Metas a serem alcançadas no final do ano de 2002, estabelecidas para o ano de 2003, com base nos dados levantados junto à comunidade que compõe a escola Monteiro Lobato, foram as seguintes:

- ⇒ Colocar a taxa de aprovação da escola em torno de 90%, preservando a qualidade de ensino;
- ⇒ Elevar para 30 o número de alunos aprovados no vestibular;
- ⇒ Elevar para 80% a taxa de aprovação do turno da noite;
- ⇒ Reduzir para 10% a taxa de abandono no Noturno.

Os índices estabelecidos nas Metas a serem alcançadas, são resultado de um trabalho coletivo realizado pela direção, supervisão, orientação e professores. O processo de escolha desses índices parte da análise dos dados levantados a partir da realidade, para se chegar a *'uma expectativa ambiciosa, mas passível de se efetivar'*, segundo informa a direção. O índice referência é 50% do resultado obtido no ano anterior, valor que é sempre adequado à realidade da escola.

Para alcançar as metas estabelecidas, a proposta que consta do PDE descreve um *'novo sistema de gerenciamento, onde as decisões e soluções de problemas são baseadas em fatos e dados e os problemas são tratados de forma holística (como um todo)'*. O procedimento sugerido no Plano, para a abordagem dos problemas, é a realização de reuniões entre todos os membros da comunidade escolar para, por meio da técnica *brainstorming*, emitirem suas opiniões sobre um problema específico, colaborando, desta forma, para que esse problema seja tratado na sua totalidade.

Os resultados obtidos pela escola nos anos de 99 a 2002, encontram-se representados nos gráficos anexos.

O PDE ainda dispõe sobre os objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidos em cada área curricular do Ensino Médio e do Ensino fundamental, separadamente.

No Projeto Político Pedagógico destaca-se a Missão da Escola: *'Preparar o aluno para os desafios da vida moderna, garantindo uma aprendizagem efetiva e levando-o a distinguir valores que edificam o homem e a sociedade, daqueles que privilegiam o individualismo e a competição desigual'*. As Metas descritas no PDE traduzem os meios e a forma de se promover a Missão da Escola que conta, para sua efetivação,

também com as normas e regras que norteiam as funções exercidas pelos profissionais da escola, descritas no Regimento Interno.

Do Regimento Interno da escola constam, entre os assuntos referentes ao desenvolvimento do projeto pedagógico, as características e os determinantes do Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP), fonte importante de dados, considerando o objeto de pesquisa proposto, ou seja, a relação do professor com a supervisão pedagógica e o resultado dessa relação no trabalho docente.

O Regimento Interno trata dos Serviços de Supervisão Pedagógica (SSP) em seu Título III, página 12. Estabelece como finalidades do SSP, *'planejar, executar, controlar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no estabelecimento'*. Estabelece ainda que *'o supervisor pedagógico deve ser legalmente habilitado e recrutado na forma da lei'*.

O Regimento trata também das competências do supervisor, enumerando-as em nove itens:

- I. Planejar, executar e avaliar, sistematicamente, a ação pedagógica juntamente como corpo técnico-administrativo e docente;
- II. Organizar, executar a divulgar as pesquisas e experiências pedagógicas;
- III. Rever, anualmente, o Regimento Escolar, o quadro curricular e o calendário escolar;
- IV. Orientar o trabalho docente, colaborando na elaboração de instrumentos e sua aplicação, fazendo o estudo e o registro dos resultados;
- V. Orientar o organizar cursos de atualização para o corpo docente;
- VI. Acompanhar o trabalho dos professores com o objetivo de avaliar seu desempenho;
- VII. Acompanhar a avaliação sistêmica utilizando os resultados para análise do desempenho dos alunos, professores e da escola;
- VIII. Informar aos pais ou responsáveis a situação de aproveitamento e frequência dos alunos, na falta do orientador educacional;
- IX. Desincumbir-se de outras atividades que por sua natureza, recaiam no âmbito de sua competência.

Além das finalidades e competências do SSP, o Regimento regula o funcionamento do setor, enfatizando que *'o SSP se dará em harmonia com a Direção, o Serviço de Orientação Educacional e o Corpo Docente'*.

No Título V do documento, ao tratar da Estrutura do Ensino, ficam definidos no texto, os sujeitos responsáveis pela adaptação dos Programas, estabelecendo-se desta forma que *'caberá aos professores a adaptação dos programas, assistidos pelo Supervisor Pedagógico'*. O artigo 51, dos Programas, é complementado pelo seguinte parágrafo único:

Para a efetivação da medida e visando concorrer para a real execução dos programas propostos, deverá o Serviço de Supervisão Pedagógica incentivar a realização de atividades culturais, tais como: excursões, visitas a museus e indústrias, entrevistas, promoção de feiras, exposições e outros.

A supervisão incentiva e realiza programações culturais e investe grande parte de seus esforços na idealização e realização de reuniões pedagógicas, que acontecem mensalmente, conforme orienta a Secretaria de Educação. Os assuntos tratados nas reuniões são também propostos pela Secretaria, que indica bibliografia e fornece, algumas vezes, material como fitas de vídeos cassete e textos. Orientada e de posse do material, a supervisora prepara a reunião, na qual comparecem quase todos os professores, com exceção daqueles que trabalham em outras escolas, no dia da reunião.

Atualmente, a Supervisão, no ensino fundamental da Escola Monteiro Lobato, tem como desafio principal influenciar na mudança de conceito, dos professores, em relação ao sistema de avaliação. Motivada pela nova forma de apresentação do boletim do aluno, implementada pela Secretaria de Educação, a Supervisora tem como meta, para este ano, transformar a avaliação quantitativa em avaliação qualitativa.

A E. E. Monteiro Lobato, no início do ano 2000, foi adotada pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). Dissidente da Fundação Cristiano Ottoni, a FDG 'adotou' a escola com a proposta de implantar, no seu cotidiano, a idéia de qualidade no trabalho por meio, sobretudo, da política dos 5S. Para alcançar este

objetivo, a Fundação oferece cursos e orientações para os profissionais da escola, cuja proposta básica é atingir a qualidade no trabalho, efetuando um planejamento de ações e estabelecendo metas a serem cumpridas, com vistas a um resultado a ser alcançado. O PDE descreve as metas atuais da escola fundamentas, basicamente, em dois fatores: diminuir a repetência e aumentar a aprovação no vestibular.

De acordo com a consultora da Fundação, na escola, a adoção de escolas públicas é uma proposta de atuação social da Fundação, que viabiliza a assistência a essas instituições, por meio de serviços prestados a empresas de grande porte, em ramos diversificados. A Fundação já adotou três escolas públicas em Belo Horizonte e, nos Estados da Bahia e do Ceará, trabalha em parceria com empresas, para as quais desenvolve serviços, nas escolas, a preço de custo. Naqueles Estados, as escolas são adotadas pelas empresas e não pela FDG. Toda a atuação da Fundação é na área de gerenciamento e seu serviço é essencialmente técnico, não havendo a pretensão de interferir no processo de decisões relacionadas ao campo pedagógico. A este, a Fundação oferece suporte técnico, fundamentado nas etapas de planejamento, execução, monitoramento dos resultados e ações corretivas. O trabalho é realizado com base na coleta de fatos e dados e na análise dos resultados, o que visa diminuir, conforme a consultora, a incerteza e o 'achismo' característico da ausência de pesquisa.

No início de implantação da parceria com a Fundação, um dos problemas da escola relacionava-se ao espaço físico, caracterizado externamente por 'pichações' e, internamente, pela ausência de cuidado. Hoje, é notável a melhoria dessas condições: a escola tem conseguido manter seus muros limpos e houve uma sensível mudança na relação com o prédio e seus espaço internos, por todos que nele trabalham e estudam.

Desde a década de 80 a E. E. Monteiro Lobato é referência de qualidade no ensino, entre as escolas estaduais de Belo Horizonte, conforme afirmam as supervisoras e professoras da época, entrevistadas para esta pesquisa. Hoje, essa posição se mantém e mostra-se inclusive mais reforçada pelo aumento do número de alunos aprovados no vestibular. A escola foi foco de atenção da mídia, no final do ano de

2001, quando um de seus alunos passou no vestibular, para o curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG). Trata-se do terceiro filho de uma mesma família, moradora da Barragem Santa Lúcia, um dos maiores aglomerados de Belo Horizonte, aluno da escola Monteiro Lobato desde o início da vida escolar, cujos irmãos mais novos, também haviam estudado na escola e que também haviam entrado para a Universidade nos dois anos anteriores.

Este é o lugar que, no passado, e ainda hoje acolhe os quatorze profissionais eleitos como atores desta pesquisa. A escola que estas pessoas ajudam a construir, é parte, como cada uma delas, de um Projeto Pedagógico que absorve expectativas e frustrações, sucessos e fracassos, individualidades e coletividades mas, sobretudo, que alimenta a esperança de um mundo melhor para todos que dela participam, como relata Adélia, a atual supervisora atual

Eu acredito muito em educação. E gosto muito de ... parece uma utopia mas como a gente tem que viver com utopias! Eu acho que a gente tem muita condição de mudar esse quadro que está aí, mudar a sociedade sabe, o quadro social, a gente tem condição de mudar através da educação. Eu vivo com isso ...

As utopias profissionais, assim como as certezas dos quatorze atores eleitos, serão, por eles contadas, e pela pesquisadora interpretadas, no capítulo seguinte, à luz da teoria anteriormente proposta como apoio para a compreensão dos fatos vividos na escola, sobretudo aqueles determinados pelas relações entre estas pessoas.

ANEXOS RELATIVOS AO CAPÍTULO III: Caracterização do campo de pesquisa

Anexo I: Gráficos descritivos dos resultados obtidos pelos alunos nos quatro últimos anos

Gráfico de aprovação geral

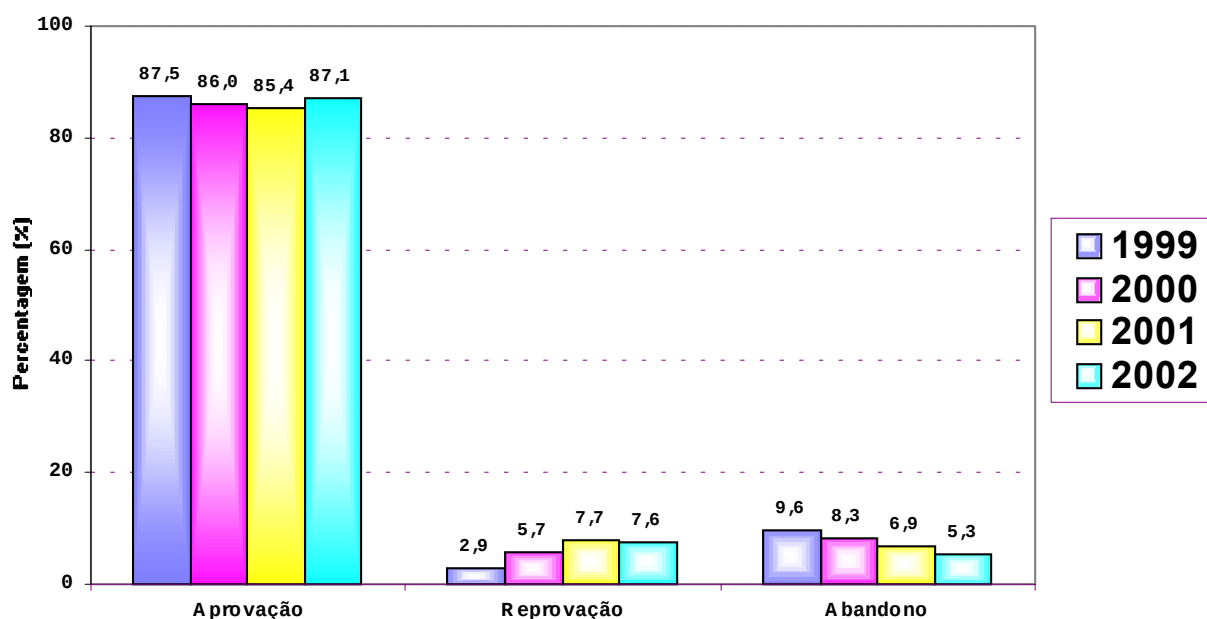
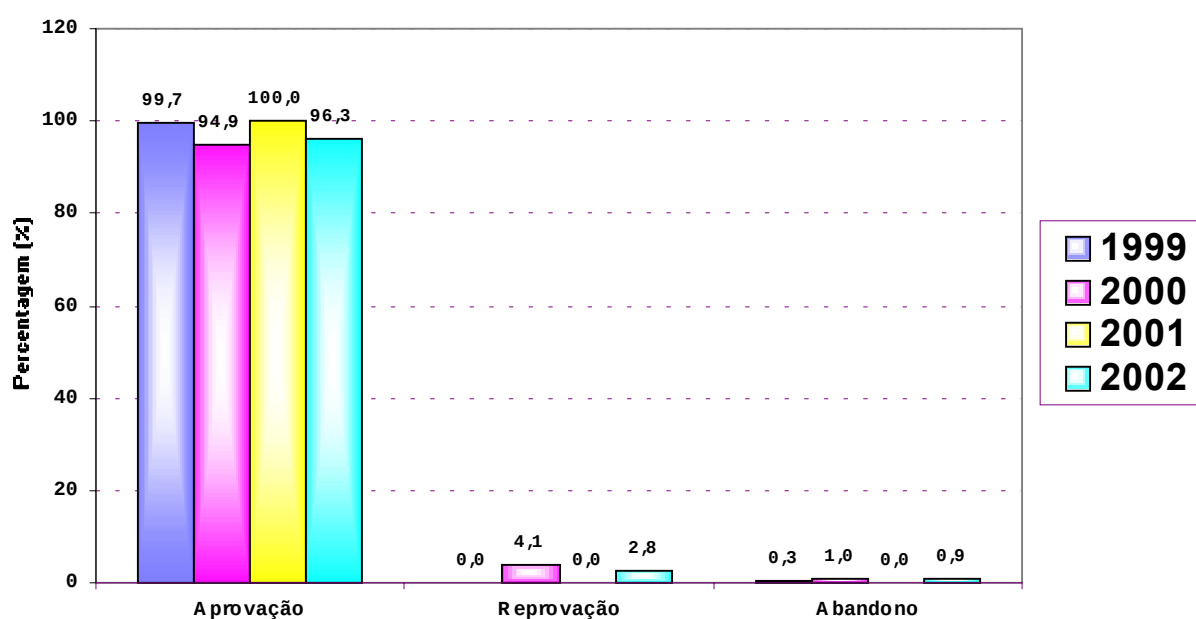


Gráfico de aprovação – Turno Tarde



Anexo II: DADOS E RELAÇÕES

Referenciais em 2003

NÚMERO DE ALUNOS.....	952
NÚMERO DE PROFESSORES.....	46
NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS.....	21
NÚMERO DE TURNOS.....	3
ÁREA TOTAL CONSTRUÍDA.....	1014 m ²
ÁREA DE SALAS DE AULA	354 m ²
RELAÇÃO ALUNO /PROFESSOR	20,7
RELAÇÃO ALUNO /FUNCIONÁRIO	45,3

Avaliação da escola: resultados da avaliação de proficiência dos alunos da 8ª série 2000/2001

	Nº alunos avaliados	Proficiência média			
		Escola	Município	SRE	Estado
Língua Portuguesa	74	270	259	259	253
Matemática	68	254	250	250	254
História	103	253	255	255	255
Geografia	103	267	265	265	265
Ciências	92	247	242	242	246

Fonte: Revista do professor (Sistema Municipal de Avaliação da Educação SIMAVE)

Anexo III: Missão da escola e Visão de futuro

MISSÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MONTEIRO LOBATO

PREPARAR O ALUNO PARA OS DESAFIOS DA VIDA MODERNA, GARANTINDO UM ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO E LEVANDO-O A DISTINGUIR VALORES QUE EDIFICAM O HOMEM E A SOCIEDADE, DAQUELES QUE PRIVILEGIAM O INDIVIDUALISMO E A COMPETIÇÃO DESIGUAL

VISÃO DE FUTURO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MONTEIRO LOBATO

FUNDAMENTADOS EM NOSSA MISSÃO, CONSTRUINDO UMA GESTÃO PARTICIPATIVA, DISCUTINDO TEORIA E PRÁTICA, SOMANDO ESFORÇOS PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA MELHOR, VEMOS A ESCOLA PROF. MONTEIRO LOBATO DAQUI A 4 ANOS:

 **COM O ÍNDICE DE EVASÃO PRÓXIMO DE ZERO**

 **COM O ÍNDICE DE APROVAÇÃO PERTO DE 100%**

 **Apresentando um índice de 90% dos alunos com um ótimo desempenho de acordo com as competências, atitudes e habilidades contempladas nos Referenciais Curriculares do MEC.**

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Levantamento das categorias

Considerando o aspecto relacional deste estudo, os temas recorrentes nos depoimentos dos atores foram interpretados, em sua maioria, também de forma relacional.

Assim sendo, foram estabelecidas as três categorias de análise abaixo relacionadas, a serem, a seguir, interpretadas:

- A percepção dos atores sobre a ação supervisora na escola Monteiro Lobato
- A relação entre teoria e prática
- Controle/ autonomia

6.2. Interpretação das categorias

6.2.1: Categoria I: Percepção dos Atores sobre a ação supervisora

O estudo das percepções que os atores desta pesquisa têm sobre supervisão, foi realizado a partir da análise da ação supervisora, sob o ponto de vista relacional, ou seja, a forma como é percebida a profissão, pelos atores, na relação entre o supervisor e o professor.

Considerando a subjetividade dos atores e a definição da palavra ‘percepção’, ou seja, o *‘ato de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir de dados sensoriais’*⁴¹, cuidou-se, na análise dos dados, de ouvir a voz dos atores, buscando interpretá-la a partir do próprio discurso e também do conteúdo, fundamentado teoricamente, com o objetivo de contextualização histórica e de significado.

⁴¹ JAPIASSÚ, 1996.

Inicialmente, as percepções apresentadas refletem, em parte, a influência da formação acadêmica pela qual passaram os atores, sobretudo os supervisores, nos diferentes períodos focalizados pela pesquisa.

As supervisoras que trabalharam na escola Monteiro Lobato, no primeiro período desta pesquisa, décadas de 70/80, foram preparadas, nos cursos de formação, para atuar junto aos professores de 1ª a 4ª séries, transmitindo-lhes métodos e técnicas de ensino. Esta tendência, chamada pedagogia tecnicista, *'foi assumida oficialmente, a partir de 1969, pelo aparelho do Estado brasileiro, visando a sua implementação em todo país'*⁴².

Os cursos de formação de educadores promovidos pelo Instituto de Educação, na década de 70, estavam, neste período, sob a influência da visão taylorista, introduzida em 1927 pela reforma Francisco Campos. Esta influência foi acentuada com a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAAE), implantado em 1956, cujo centro piloto foi instalado no Instituto de Educação de Belo Horizonte, como foi apontado nos aportes teóricos desta pesquisa. Segundo Paiva e Paixão (2002),

a perspectiva tecnicista orientou toda atuação do PABAAE, (...) e o currículo dos cursos de treinamento foi construído a partir da aposta de que os problemas do ensino primário poderiam ser enfrentados com a difusão de métodos adequados e modernos de ensino.

O planejamento do processo pedagógico ficava, desta forma, segundo Saviani (FERREIRA, 2000), *'controlado pelos técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinados à organização racional dos meios'*, entendidos como técnicas de aprendizagem e material didático previamente elaborado. Imbuída da função de controle, a supervisão foi exercida de cima para baixo, de forma paternalista⁴³, conforme relata a supervisora da escola na década de 80, Eunice: *'eu cheguei com a minha visão do Instituto de Educação, fazendo uma supervisão... era uma supervisão muito paternalista sabe! A de 1ª a 4ª... muito'*.

⁴² Trecho extraído de texto redigido a partir da pesquisa ' História das idéias pedagógicas no Brasil', em andamento por Saviani, em 2000.

⁴³ O sentido que se adota aqui, é pejorativo, designando 'atitude paternal, ou seja, condescendente, de um superior em relação a um inferior ou subordinado, no exercício da autoridade, de forma mantê-lo submisso, porém negando-lhe maior responsabilidade'. (JAPIASSÚ, 1996.)

Segundo a supervisora, o comportamento paternalista, ou seja, aquele que sabia mais suprimindo a deficiência daquele que sabia menos, era uma resposta à demanda das professoras, pois, mal formadas, não dominavam o conteúdo e nem as técnicas de ensino das disciplinas, conforme relata:

A gente montava o curso de avaliação, a gente dava aula pra elas. Dava matéria, porque tinha muita professora que não sabia trabalhar **direito** com 'quadro de valor de lugar'. Porque naquela época, era usado esse tipo.

A percepção da supervisão como responsável pelo trabalho '*direito*' do professor, ou seja, legitimado subjetivamente pela supervisora, é compartilhada pela supervisora Iracilde, ao comparar sua ação à de um fiscal: '*a supervisora garantia, era como um fiscal, indiretamente lançava a matéria e depois cobrava*'. E esse entendimento da supervisora, reflete a perspectiva dominante, na época em que exerceu a profissão. Segundo Ferreira (2001)

Assim se configurou a função da supervisão na educação, que deveria controlar um planejamento elaborado acima do conhecimento e da participação dos que iriam executar. Planejamento esse que, na maioria das vezes, nem existia mas que a função supervisora deveria 'controlar' fazendo uso de uma 'objetividade subjetiva', de acordo com o que era considerado melhor. (FERREIRA, 2001 p. 99)

Naquele período, década de 70, ambas as supervisoras encontraram nas professoras da escola, que trabalhavam com as séries iniciais, boa receptividade em relação ao trabalho proposto. Porém, o mesmo sentimento não as acompanha, ao assumirem as séries finais, implantadas a partir de 79, devido à mudança de tipologia da escola. Conforme a supervisora Eunice, o trabalho realizado com os dois segmentos era bastante diferenciado:

Quando era de 1ª a 4ª, era uma coisa assim... um trabalho espetacular. A gente retinha o menino só num horário... de 1ª a 4ª... então as professoras também ficavam na escola meia hora depois do horário de aula para a gente conversar sobre o que tinha sido dado, o que ia ser dado na aula seguinte, a falha do menino. E as professoras eram muito boas... no intervalo, no recreio... elas, muito raramente, ficavam preocupadas em conversar entre elas, elas vinham conversar comigo, depois do horário. Nesse horário de meia hora a gente fazia o plano (...). De 5ª a 8ª... era duro, sabe! Porque as professoras eram auto suficientes. Então pelo fato de eu ter trabalhado de 1ª a 4ª eu não era assim... muito valorizada e respeitada por isso, no nosso trabalho.

Ao ser rejeitada, a supervisora acaba assumindo funções que não considerava como específicas da supervisão, sendo relegada ao papel de ‘quebra-galho’ da escola, sem o valor, portanto, que a formação e a experiência agregavam à profissão e à profissional, como se percebe pelo seu depoimento: *‘Você passa a ser um tipo assim de um auxiliar, uma pessoa que faz o trabalho para outra, uma coisa assim, como aqueles professores eventuais que trabalham no mimeógrafo’*.

Essa valorização negativa é um sentimento que acompanha a profissão ao longo do tempo, e aparece, inclusive, nos relatos da supervisora Adélia, ator do segundo período histórico da pesquisa, década de 2000. A supervisora, ciente da possibilidade de assumir papéis diferentes e, em sua concepção, inferiores ao seu, tratou de precaver-se da seguinte forma:

... eu nunca me expus a atividades que não fossem dentro da minha área, **nunca me permiti que fosse usada de outra maneira**. Por exemplo, como ajudante, disciplinária, essas coisas! Eu, toda vida, ocupei o meu espaço, sabe!

Diferentemente da supervisora Adélia, que reage com uma atitude pessoal, à ameaça de rejeição ao seu trabalho na escola, a supervisora Eunice encontra um fator externo para explicar a aceitação e a rejeição dos professores à supervisão: sua formação. O curso normal feito pelas professoras de 1ª a 4ª séries, era considerado menor, em termos de valor cultural e social, do que os cursos de formação de especialistas, por isso, segundo a supervisora Eunice, as professoras eram submissas em relação às supervisoras. Já o curso de nível superior exigido pelo Estado, para os professores de 5ª a 8ª séries, era considerado maior, o que os situava em um nível superior ao das supervisoras. Segundo a supervisora,

Elas não aceitavam porque elas eram, por exemplo, tinham habilitação, elas fizeram Letras, então elas sabiam Português mais do que eu... então pra quê que eu ia entrar na área! Elas sabiam o que elas estavam dando; elas sabiam o que os meninos precisavam, sabe?

A desvalorização do trabalho realizado pela supervisora, no segmento de 5ª a 8ª séries, tornava o trabalho dispensável, aos olhos da supervisora Eunice, que se ressentiu pessoalmente e profissionalmente da reação dos professores, fato que afetou negativamente sua relação com a própria profissão, conforme relata:

Muito raramente, tinha um que me pedia uma pesquisa, um material... mas era um tipo assim, de uma ajuda que não era muito esperada entende? Era uma ajuda... não era ótimo, não me satisfazia como supervisora, aquele trabalho que a gente tinha... não me satisfaz. (...) Eu me sentia assim, eu me sentia uma pessoa **dispensável**. Por isso que eu fiquei frustrada (...) Eu falei: vou requerer minha aposentadoria e vou sair e saí no dia 15 de março de 85.

Um trabalho dispensável, com significado negativo para o processo pedagógico, era também a visão da professora de Português, Mariana, cujo trabalho não se beneficiou da relação com a supervisão, e sofreu, inclusive, prejuízos.

... é que na minha época a supervisão era **contra professor**, tinha essa ala, (...) era um **menos** (...) ela queria que o aluno tomasse bomba, ela queria que o aluno repetisse o ano e o professor as vezes achava que não deveria.

A diferença de posturas frente às decisões pedagógicas, entre a professora e as supervisoras, advinha do fato da formação e experiência das supervisoras terem sido somente em relação ao segmento de 1ª a 4ª séries e caracterizada pelo controle, segundo a professora, negativo, '*um menos*', resultante da ausência de fundamentação teórica, adequada às necessidades das professoras das séries mais adiantadas, conforme relata:

Era assim, o professor, ele não tinha autonomia nenhuma. O supervisor era aquele supervisor rígido que ficava olhando plano, abrindo caderno, de vez em quando entrava na sala, entendeu! Totalmente controlador. De 1ª a 4ª. Aí eles passaram para a quinta série com a mesma postura de primário e então, o que aconteceu: a Eunice e a D. Iracilde estavam saindo do Estado quase, e elas me diziam assim: eu estou verde e não quero amadurecer! Porque esse termo era: ela não queria se indispor com o professor, obviamente, que estava entrando e estava com uma **bagagem** maior de conhecimento. Eram pessoas jovens, querendo desbravar, e elas já estavam, não velhas, mas estavam... não tinham **bagagem**!

A palavra '*Bagagem*', designa, para a professora, o estudo teórico atualizado, científico, do qual eram portadores os professores mais jovens, mais a experiência com o trabalho de 5ª a 8ª séries, ausente na formação das duas supervisoras com quem trabalhava. Este saber complexo que a professora deseja encontrar na supervisora, pode ser interpretado à luz da teoria desenvolvida por Morin (2002, p.14-17), que considera os dois componentes mencionados pela professora, ou, conforme nomeia o autor, a cultura das humanidades mais a cultura científica, os principais eixos para a organização do que ele chama de '*conhecimento*

*pertinente*⁴⁴, ou seja, aquele que é capaz de contextualizar o objeto de estudo, agregando sentido para o 'aprendente'.

A supervisora Eunice, pelo conteúdo de seu discurso, concorda, em parte, com a observação feita pela professora Mariana, ao concluir que a dificuldade na relação do supervisor com o docente das séries finais do ensino fundamental, era resultado de uma lacuna na formação recebida no Instituto de Educação, sobretudo quanto ao relacionamento com o professor. O enfoque do curso era a criança e as metodologias adequadas a sua aprendizagem, como relata a supervisora:

Não era em relação ao professor, por isso que eu te falo que eu sempre tive dificuldade. Porque eu aprendi a trabalhar tudo, com a criança. E nem a metodologia desse pessoal de 5ª a 8ª eu aprendi. E te garanto que o curso é falho até hoje. Porque tenho duas sobrinhas que trabalham na educação e choram por causa da 5ª a 8ª séries. De 1ª a 4ª não tem problema.

A ausência de um saber adequado às necessidades do ensino de 5ª a 8ª séries torna a função dispensável, também sob o ponto de vista da professora de Geografia Marisa, cuja percepção sobre a supervisão aproxima-se da percepção da professora Mariana:

Sabe o que acontecia, acho que, pelo fato delas serem do primário, virem do primário, a gente achava que elas não sabiam nada. A gente não acreditava que elas **davam conta**

'*Dar conta*', pode estar relacionado ao conhecimento teórico mais a experiência, traduzidos pelo substantivo '*bagagem*', usado pela Professora Mariana. E este sentimento de '*não dar conta*' perpassa o relato da supervisora Eunice, cujo depoimento confirma o caráter dispensável da supervisão: '*Peso morto, a expressão era essa: peso morto!*'

Porém, para a supervisora Eunice, a supervisão dispensável era aquela vivida no contexto de rejeição em que se encontravam as supervisoras e os professores da escola Monteiro Lobato, no período de 70/80. Tanto para ela como para a supervisora Iracilde, ambas fundamentadas na teoria adquirida na formação e na prática desenvolvida anteriormente, no trabalho com as professoras do primário, a supervisão era entendida como necessária e indispensável para o bom andamento

⁴⁴ O estudo sobre o 'conhecimento pertinente' está realizado, posteriormente, na conclusão, p.126.

do processo pedagógico, '*...inclusive porque elas, as professoras, não trabalhavam direito*', conforme relata a supervisora Eunice.

A palavra '*direito*', do latim *directus*; reto, correto, significado de '*poder legítimo*'⁴⁵, proporciona à supervisora a possibilidade de julgar o trabalho das professoras. Sua função seria então, garantir que elas agissem conforme um modelo externo de correção, ou seja, de acordo com o conceito da supervisora, sobre o que era certo ou errado. A diferença de saberes, hierarquicamente organizados na escola, seria, portanto, a justificativa para a postura '*paternalista*' da supervisora, que se investia de um poder, entendido como '*prerrogativa de exigir de outrem a prática de certo ato*'⁴⁶ para controlar a prática da professora e legitimar seu papel.

Desta forma, a legitimação da supervisão, para a própria supervisora, pode acontecer, em parte, pela relação e, em parte, pela forma como se dá essa relação. E ambos os aspectos são relevantes também para os professores que, em sua maioria, acreditam no poder da relação, mas discordam da forma que ela acontecia na escola, ou seja, apoiada na hierarquização das posições e no princípio do controle. A justificativa para a existência da supervisão, conforme a professora Mariana, não é o controle que caracterizava a ação, mas sim, a solidariedade, que a legitima pela aproximação que proporciona entre o professor e supervisor e pelo resultado positivo no trabalho pedagógico como um todo, conforme relata a professora:

Eu acho que a função é essencialmente política. (...) Eu acho que o supervisor deveria ser, para a escola, uma pessoa assim altamente simpática, altamente poderosa na área que ela estava atuando... para os professores sentirem nela uma pessoa amiga, uma pessoa que vai ajudar, que não vai cobrar, que não vai censurar, uma pessoa que não vai punir. Tinha que ser **um mais** e não **um menos**.

Apesar de sua experiência negativa, a professora Mariana, mostra, em seu discurso, uma representação positiva da supervisão, enxergando na relação, inclusive, a possibilidade de aquisição de qualidade no trabalho, '*um mais*' alcançado pela relação, quando solidária. Esse '*mais*' seria para ela, desde a ajuda que pode

⁴⁵ HOUAISS, 2002.

⁴⁶ FERREIRA, 1986.

significar uma informação técnica até a elaboração conjunta de uma avaliação, ou, em suas palavras,

Sem o supervisor, o professor ficava lá voando, ele não tinha a quem recorrer para perguntar, por exemplo, sobre um mimeógrafo, sobre uma passagem de prova, um esquema melhor de prova...

O sentimento positivo da professora Mariana é compartilhado com a professora de Geografia Marisa, que trabalhou na escola durante os dois períodos pesquisados e conviveu, desta forma, com as primeiras supervisoras, como também com a última e atual. A professora Marisa percebe a ação supervisora como necessária para a realização do trabalho pedagógico, e o aspecto positivo de sua percepção, está ligado ao sentido relacional, ou seja, a supervisão é reconhecida como apoio para efetivação da interdisciplinaridade, cujo conceito, para professora, fundamenta-se na troca de experiências, conforme pode experimentar na sua relação com a supervisora Adélia:

Eu acho que o bom andamento de uma escola é essa interdisciplinaridade, porque senão, não caminha, não caminha.... esse trabalho de colocar você com um colega seu, para ver a necessidade daquilo ali. Ela dá todo apoio, ela faz questão disso... é uma coisa até inovadora, que não fica aquela coisa ali só de livro... de **mudança** mesmo, de sair do roteiro do livro, de experiência com o colega, trocar experiência... ela dava muito valor.

A mudança referida pela professora, parece ser a passagem do enfoque administrativo e burocrático para o enfoque relacional, fato que vivenciou em sua relação com a supervisora Adélia, durante os últimos anos em que trabalhou na escola. A mudança é percebida, especificamente, na atuação dessa supervisora, já que nos primeiros anos de sua relação com a mesma, a percepção da professora sobre a relação, assemelhava-se àquela que tinha, a partir de sua experiência vivida com as supervisoras anteriores. A supervisora Adélia confirma a percepção da professora Marisa quanto à mudança no enfoque de sua atuação e assume o papel de agente dessa transição de conceitos e de formas de trabalho, que caracteriza, para ela, a mudança:

Eu fico feliz quando alguém fala: nossa, Adélia, você era intransigente. Às vezes o menino perdia por dois pontos! Mas naquela época era isso. Agora, eu fico feliz de vocês falarem, porque eu mudei justamente ao contrário! Porque as coisas mudam! Foi eu que introduzi isso aqui, essa **mudança**. Desde a época da LDB, eu já comecei a trabalhar com eles com projeto, sem avaliar muito a nota, valorizando o que o aluno faz todo o dia. Isso já

tem anos. Eu que introduzi o sistema de ciclo e mesmo o sistema de avaliação, avaliar tudo que o aluno faz, acompanhar o aluno no dia a dia, avaliação no processo e não avaliação final, bimestral. E isso tudo foi eu mesmo, eu tenho documento. O maior desafio que eu acho é essa mudança radical, essa mudança que a gente está caminhando para ela e que não consolidou. Para mim é o maior desafio! Esse processo de avaliação de aluno, preocupado é com a competência que você está desenvolvendo no aluno, é de formar o cidadão crítico, cidadão criativo, que sabe discernir o que é bom e o que é ruim.

Segundo a professora Marisa, o tempo da professora com a supervisora foi ressignificado, a partir da mudança: o que antes, no início de sua carreira na escola, era fator de desqualificação para o trabalho, passou a ter sentido positivo e foi, até mesmo, desejado, pela professora, conforme relata:

Era burocrático só: tudo arrumado, engavetado para quando chegar a inspetora estar ali, todo mundo com o planejamento bimestral, semestral, anual, entendeu! Não mudava nada, tudo papel, papel, tudo muito bonitinho colocado no papel... inoperante, inoperante. A gente brincava muito assim ... essas horas são todas inoperantes! Mas realmente tinha uma distância entre professor e supervisor. Isso tá mudando a cara, eu acho que está... mas eu sempre brinquei assim! As reuniões, tinha aquelas reuniões... Mas ela deu sempre autonomia pra gente mudar e trabalhar também com outro professor. Esse trabalho da gente, sempre ela deu apoio, então eu falo que eu só não era dessa coisa de papel, porque eu nunca fui organizada, mas quando precisava dela, dessa coisa de trocar ela dava todo respaldo, todo o apoio.

A professora insere-se no processo de mudança, pelo uso da autonomia que é, para ela, menos uma conquista do que uma dádiva, o que confere à supervisora um poder de autoridade, porém, uma '*autoridade libertadora*⁴⁷, que permite e motiva a mudança. Nestes termos, e segundo a interpretação de Contreras

parece que o processo de emancipação do professor depende da figura de uma autoridade libertadora, quer dizer, de alguém (seja uma pessoa, um texto ou uma teoria) que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e democracia, bem como os modos de razão que não são formas distorcidas de pensamento. (CONTRERAS 2002, p.186)

O papel do supervisor, de colaborador, no processo de construção da autonomia do professor, é também desta forma percebido pela diretora da escola na década de 80, Heloisa :

O supervisor é importante na construção da autonomia do professor, porque existe sempre uma palavra, um elogio, a valorização do professor. Ele

⁴⁷ Termo utilizado por Contreras (2002).

jamais pode entrar batendo de frente com o professor, tem que ser **político**. Eunice e D. Iracilde não foram pior, por causa da educação.

Por ser recorrente nos depoimentos dos atores, a referência ao processo de construção da autonomia do professor, o assunto será discutido posteriormente, sob a forma de uma categoria de análise.

O adjetivo '*político*', usado pela diretora no depoimento, para qualificar a atuação do supervisor, define um aspecto relacional da profissão. Neste sentido, a palavra carrega a noção de '*participação e de obediência racional e livre*', pilares de uma educação política do cidadão, conforme o estudo feito por Coomonte (FERREIRA org. 2000, p. 44), com base no princípio aristotélico do bem comum que, para ser atingido, apoia-se no compromisso com a coletividade.

Retomando a história da profissão de supervisão, o termo '*político*' encontra-se em evidência nos anais do II Encontro Nacional dos Supervisores de Educação (ENSE), sobretudo na expressão '*técnico-política*', ligada à ação supervisora. E essa ênfase permaneceu viva nos outros três Encontros subseqüentes que, juntos com o primeiro, marcam uma importante fase para a supervisão, pelo efeito de mudança ou de reafirmação de posições, produzido pela discussão da questão levantada. Segundo Alves (Cadernos dos CEDES n.º 6, 1982), as certezas que se fizeram presentes nestes Encontros, relacionam-se, entre outras, com a necessidade da visão dialética do técnico- político e do trabalho coletivo.

Ao ser utilizado por Heloisa, diretora da escola na década de 80, o adjetivo '*político*', pode refletir a influência das discussões realizadas nesta fase, sobre a Educação e, especificamente, sobre a supervisão, mais o significado próprio do termo: uma pessoa '*que revele astúcia para conduzir acontecimentos ou pessoas*'⁴⁸. A supervisora Adélia, segundo a diretora, demonstrava essa astúcia para lidar com as pessoas e na condução do processo pedagógico, ao trabalhar todos os seus elementos importantes, considerando, inclusive, a complexidade da atividade pedagógica, conforme relata:

⁴⁸ HOUAISS, 2000.

A supervisora atuava nessa parte de integração dos professores, na escolha do material, sempre pensando no todo. O supervisor precisa ser entusiasmado, tem que acreditar. A Adélia acreditava. Ela fazia a interligação e era muito caprichosa e organizada: não aceitava prova mal feita, formalmente. Ela entrava não só na parte formal, mas na parte pedagógica também.

A diretora percebe que já havia, na prática das supervisoras do primeiro período da pesquisa, década de 80, indícios de um pensamento global, voltado para a promoção do trabalho coletivo e interdisciplinar, conforme relata, por meio da descrição das ações das supervisoras Eunice e Iracilde:

Havia um trabalho de interdisciplinaridade promovido pelo supervisor, nas reuniões. Elas falavam: gente, aproveita o momento para trabalhar **junto**, o assunto tal... essas disciplinas têm mais oportunidade de trabalhar, para não ficar **isolado**... não dá força... a escola fica toda voltada, cheia de cartaz!

As palavras '*junto*' e '*isolado*', pelos seus sentidos opostos, parecem representar o contexto ideal e o real, respectivamente. A diretora critica, por meio delas, a fragmentação do trabalho realizado na escola, ao mesmo tempo que reconhece o esforço das supervisoras no sentido de promover as interações entre as disciplinas. Segundo Cunha (2002),

O serviço de supervisão, mesmo carregado da expectativa de controle, acabou constituindo-se como espaço de reflexão que aglutinava pessoas e apostava no trabalho coletivo. (FERREIRA org. 2002 p. 89)

A percepção da profissão como integradora, no processo pedagógico, aparece como um consenso entre os atores que trabalharam na escola no período 70/80, sobretudo ao analisarem a ação da supervisão nas reuniões pedagógicas mensais. As primeiras supervisoras, Eunice e Iracilde, assim como a diretora Heloisa, já definiam a própria ação como mediadora da interdisciplinaridade, ao afirmarem que dedicavam o tempo das reuniões, à troca de experiências entre os professores, como relata a supervisora Eunice ao explicar a dinâmica dos encontros entre ela e os professores:

... se os alunos estavam atendendo ou não ao trabalho que elas estavam fazendo. Aí um falava que estava trabalhando com isto ou aquilo e não está dando resultado... isso tinha. Era uma vez por mês, no grupo todo.

Além das reuniões do grupo todo, a supervisora Eunice, tentava, por meio de um projeto maior da escola, interagir também individualmente com os professores, com a intenção de promover o estudo, conforme relata.

Quando tinha alguma campanha do Ministério da Educação, aí eu procurava fazer alguma coisa, jogar, para eles me procurarem. Por exemplo, a professora de Português, **a gente fazia muito estudo junto**, de literatura. Aí, nessa parte eu entrava, ajudava, entrava.

Portanto, as primeiras experiências de supervisão na escola Monteiro Lobato, pelo depoimento da supervisora, revelam indícios de comprometimento da ação com a formação continuada das professoras, apontada como uma das justificativas para a profissão, no Aporte Histórico⁴⁹. Apesar da rejeição dos professores de 5ª a 8ª séries, algumas tentativas foram realizadas pelas supervisoras, neste sentido, motivadas pela formação recebida, no Instituto de Educação, conforme foi analisado anteriormente⁵⁰, e novamente enfatizado pelo depoimento da supervisora Eunice.

A gente montava o curso de avaliação, a gente dava aula pra elas. Dava matéria porque tinha muita professora que não sabia trabalhar direito. Tudo eu aprendi no Instituto minha filha.... Aquilo lá era uma academia, mas daquelas mesmo!

A proposta de formação continuada, como papel da supervisora, perpassa assim, as percepções dos atores dos dois períodos históricos analisados pela pesquisa, décadas de 70/80 e de 2000. As atuais supervisoras da escola, Áurea e Adélia, compartilham o mesmo ponto de vista, em relação à sua participação na formação continuada do professor. Segundo a supervisora Áurea, *'O professor precisa de alguém que o ajude e fale assim: olha, eu li aqui na Nova Escola, sobre a sua matéria, olha que ótimo. Eu vi aqui coisa que é a sua cara, sabe!'* E essa atuação da supervisora, além de ser bem recebida pelo professor, influencia positivamente o resultado do trabalho docente, como relata o atual professor de ensino religioso, Weber:

...eu falei com a Áurea que eu quero fazer isso, sobre a terceira idade, então ela trouxe uma revista. Trabalhei com eles a terceira idade e queria fazer uma coisa diferente e ela me trouxe uma revista interessante e eu estou montando um projeto encima da revista. O tema e a revista estão me ajudando bastante.

⁴⁹ P. 26, desta pesquisa.

⁵⁰ Analisado na p. 57, desta pesquisa.

A supervisora Adélia, por sua vez, entende ser a formação continuada dos professores, seu principal trabalho como supervisora, e tenta efetivá-la, dentro da escola, durante as reuniões mensais, em discussões fundamentadas teoricamente pelo material sugerido pela Secretaria da Educação e na reflexão sobre o cotidiano pedagógico da escola. Nas reuniões ou nos atendimentos individuais aos professores, a supervisora orienta seu trabalho sempre no sentido de, por meio do diálogo, colaborar para a transformação da prática do professor, como exemplifica em seu depoimento:

Muitas vezes um professor fala assim: estou com dificuldade em administrar meu conteúdo. Eu não domino matemática, física, química... eu falo: mas como é que é seu conteúdo? Ele fala assim: é isso assim... assim. Mas como que você trabalha dentro desse conteúdo? Vou puxando dele. Ele fala: trabalho movimento. Mas como é que você trabalha movimento? Ele fala: um carro no espaço, distância de frenagem Aí eu começo a ir puxando e pergunto: então é isso, que competência você quer desenvolver no aluno? Você quer que ele saiba essa fórmula, esse conteúdo? Ou você quer que ele saiba resolver o problema dele lá fora? Ele fala e eu puxando e vou falando. Agora não é que eu domine aquilo não! Porque às vezes eu não domino mas eu posso sugerir a técnica. Independente disso. Será que se você mudasse, fosse por esse caminho aqui, criasse alguma coisa de interesse pro aluno.... Por exemplo, a questão da sexualidade mesmo, eu estou falando com ela: não trabalha com a apostila não! Porque ela falou: fulano de tal vai trazer uma apostila...; não trabalha com apostila não... você trabalha com a vivência do aluno ! Eles estão preocupados porque a vizinha da fulana engravidou, o pai não aceita, ela não tem como criar esse filho! Então pega a coisa do momento, nós vamos trabalhar aquilo que é interesse hoje... Por exemplo, quando as torres lá caíram, eu falei com os professores: gente pelo amor de Deus, vamos largar o plano de curso e vamos trabalhar isso, é importantíssimo! Então você não pode ficar dentro daquele planejamento que você fez não... você tem que sair fora, você tem que trabalhar é com o problema do dia a dia e o que você está trazendo do lado de fora, você coloca dentro do conteúdo que você quer dar...

A supervisora Adélia acredita, ainda, que a formação continuada está comprometida com uma mudança, a qual dependerá, em parte, da relação do professor com o supervisor. Mudar, segundo análise do conteúdo do relato da supervisora, é ressignificar os saberes dos professores, oferecendo subsídios teóricos para reflexão e, por meio dela, estimular sua criatividade para responder à demanda de uma sociedade em constante processo de mudança, conforme comenta Ferreira (2001) :

É cada vez mais aguda, no mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas, que ainda não somos capazes de compreender adequadamente. Essa realidade provoca em muitas pessoas insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações, de perplexidade,

de inquietude, como também de busca de criatividade (RANGEL. org. 2001,p. 81).

Contreras (2002, p. 98) considera a criatividade e os elementos que dela derivam, como '*a intuição, a improvisação e a tentativa, como um componente artístico da prática docente*' que deve ser considerado como válido e importante para a solução dos problemas do cotidiano. E é neste sentido, ou seja, com base no cotidiano, que acontecem as reuniões pedagógicas mensais; transformam-se num espaço para a reflexão teórica sobre a prática intuitiva, como retrata o extrato do depoimento da supervisora Adélia:

É o que eu falei com os professores na reunião: você não consegue trabalhar projeto, porque você tem que trabalhar projeto através das competências! Então você não consegue desenvolver competências se você tem um mundo de conteúdo pra trabalhar! Porque competência, ela é ao longo do tempo. Às vezes você tem que voltar no conteúdo ali 50, 60 vezes para o menino adquirir competência.

A supervisora pensa que seu papel, enquanto responsável pela formação continuada dos professores, é de provocadora. A teoria e a informação, são, para ela, subsídios para provocar a criatividade, além de meios para a realização de seu trabalho de qualificação, junto ao professor, conforme relata:

Agora, o professor tem que ler muito, tem que ser crítico também, tem que ser criativo para poder fazer isso... ele não pode ser bitolado no livro didático não.(...) ...você tem que trazer é recorte de jornal, e eu trago para eles sabe! Eu leio tudo: gente, no Estado de Minas saiu uma crônica excelente! Outro dia a professora de Português trouxe e eu disse: eu já ia falar com você, que saiu ontem, do Afonso Romano. E ela trouxe a crônica do Afonso Romano da semana passada e eu estava com ela para passar para ela ! Eu acho bom quando eles fazem isso, sabe! Quando **você dá aquela responsabilidade** para o professor e fala que a recuperação tem que ser paralela e contínua **ele bola mil e uma coisas!**

A criatividade e a produção pedagógica do professor estão determinados, conforme analisa a supervisora, pela sua própria postura, dela dependendo para acontecerem. O trabalho criativo e responsável, acontece, quando a supervisora '*dá aquela responsabilidade*' para o professor, cuja autonomia é, então, concedida, como explica:

Eu dou essa autonomia e vejo o retorno disso; confio no trabalho dele. Coloco para ele que ele é capaz, que ele sabe! Isso, eu dou essa autonomia para eles. No momento que eu estou dando responsabilidade e que **estou**

dando a ele o direito de optar, sabe... eu acho que as coisas andam melhor... em vez daquela cobrança rígida. Eu espero que ele... justamente esse crescimento. Que ele saia além dos muros da sala de aula, que ele traga o mundo prá dentro da escola. Eu dou asas prá ele voar: gente cria asas, voa! Tem que ousar, a gente tem que ser ousado mesmo.

A postura da supervisora, analisada a partir deste depoimento, lembra a relação paternalista vivida pelos atores do primeiro período histórico da pesquisa, baseada, naquela época, no poder advindo do saber diferenciado entre supervisoras e professores⁵¹. Porém hoje, na relação da supervisora com os professores, o paternalismo aparece menos vinculado aos saberes e mais às pessoas, como relata a supervisora Adélia, referindo-se ao tratamento que dispensa aos professores : *'E trato eles com o maior carinho, como eu trato uma pessoa da minha família, como eu trato um filho, eu trato eles aqui, sabe!'* Mais voltada para a conquista pessoal do que para a capacitação profissional, a forma paternalista de agir talvez se justifique, inconscientemente, na ação da atual supervisora, pela necessidade de garantir a aceitação de uma profissão que, tenha sido, outrora, declaradamente, rejeitada e indesejada pelos professores. Entretanto hoje, na escola Monteiro Lobato, não existe rejeição dos professores nem à profissão e nem à profissional supervisora, fato que se confirma pela convivência dos professores com a atitude de autoridade libertadora assumida, em algumas ocasiões, pela supervisora.

Neste contexto de aceitação mútua, a liberação para o trabalho é entendida como uma necessidade, não somente pela supervisora, mas também pelos professores da escola. É uma expectativa recíproca, do professor e da supervisora; um compromisso tácito que permeia a relação, conforme exemplifica o depoimento da professora de Ciências Vânia: *'Procuro a supervisora, por exemplo: projeto, para saber se aquele tipo de projeto eu posso aplicar, se é viável, **se eu estou liberada para fazer aquilo...**'*

A necessidade da liberação não gera, entretanto, sentimento da dependência, pois para haver dependência, segundo a professora, a atitude também deve ser recíproca, daquele que quer controlar e daquele que quer ser controlado. Sendo acordado entre as partes, o procedimento é desejado e resulta em conforto e segurança para o trabalho, como relata, ainda a Professora Vânia:

Depende da postura da supervisora. Se ela fica no seu pé, querendo saber muito, ela te inibe. Eu, pelo menos, não é questão de certo ou errado que você vai perguntar para ela, aí depende de você. Se você fica atrás dela, só, só, só perguntando! Eu não fico atrás, senão você fica totalmente dependente dela! Agora, aqui, eu não tenho dependência dela não.

O poder para liberar é legitimado pela professora ao encontrar na relação com a supervisora, além de subsídio material e emocional para seu trabalho, uma possibilidade de contextualização pedagógica, sobretudo no trabalho com projeto pedagógico. Desenvolve-se, desta forma, um '*conhecimento pertinente*⁵², fundamento para a emancipação da professora.

Por exemplo, projeto eu já peço orientação porque eu acho importante a ajuda dela no projeto! (...) Ela procura assim conversar com você, para ver o que você está trabalhando e você vai conversando e ela **vai te dando idéia, e ouvindo a sua idéia, te elogiando, aceitando sua idéia também...** isso é importante demais! Quando eu falo para ela assim: vou trabalhar isso e ela fala: isso é ótimo, você pode fazer isso também!

A existência de um referencial externo para a tomada de consciência dos professores, é uma das perspectivas que orienta Contreras⁵³ na definição de autonomia '*como processo progressivo de emancipação*'. Segundo o autor,

... os próprios processos de reflexão crítica e de emancipação parecem necessitar inevitavelmente de influências externas, seja em forma de teorias críticas que formulam as leituras adequadas dos fenômenos da vida social e do ensino que devem ser modificados, seja em forma de 'ilustradores' que trazem o referido conhecimento e colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas. Isso é, nos termos de Giroux, parece que o processo de emancipação dos professores depende da figura de uma '**autoridade libertadora**', quer dizer, de alguém, (seja uma pessoa, um texto ou uma teoria) que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e democracia, bem como os modos de razão que não são formas distorcidas de pensamento. (CONTRERAS p.186, 187).

A aceitação do poder libertador da supervisora não ameaça os professores, pela sua própria condição de serem professores. As quatro paredes da sala de aula representam uma barreira forte o suficiente para protegê-los, até mesmo, de suas possíveis fraquezas. De certa forma imunes ao controle, os professores procuram a supervisão, movidos pelo desejo, e somente em função dele a relação é acionada, conforme relata a professora de Português Érica:

⁵¹ Relação analisada nas pgs.58, 59 e88.

⁵² O conceito de conhecimento pertinente é desenvolvido por Morin e exposto na Conclusão, p. 126.

⁵³ Ibidem.

O professor, na sala de aula, ele pode mudar na hora, naquele momento. Eu, mesmo independente de supervisora, eu estou com uma coisa planejada, lá na hora aparece um assunto, eu mudo totalmente a minha aula, modifico, tenho autonomia. Sai um texto no jornal de hoje que eu acho bom, eu levo para a sala de aula, deixo o livro prá lá, porque o assunto é de hoje. Então eu tenho autonomia, eu modifico tudo que eu quero. A Adélia, nossa supervisora, ela lê muito, ela é muito atualizada, ela gosta muito de ler jornal principalmente. E como eu não dou conta de ler muitos jornais, ela lê uma notícia e passa prá mim e eu já trabalho com isso! Isso enriquece também minha aula, é um suporte! Acho que é um suporte muito bom para o professor, justamente passando as coisas novas, os textos novos, coisas de jornal que apareceu, que eu não vi e ela viu. Eu acho e aí que ele é complexo (...) e isso vai refletir lá no aluno. Por isso que eu acho bom quanto mais reunião interdisciplinar e quanto mais reunião entre os professores, mesmo reunião pedagógica, acho muito importante. Se cortar de gringola, fica cada um por si e quem fica prejudicado é o aluno.

A supervisão é vista então, e mais uma vez ⁵⁴, na perspectiva da autoridade que liberta, um apoio para o crescimento profissional do professor, sem o qual, o processo pedagógico, como um todo, isto é, a aprendizagem do aluno, estaria comprometida pois, segundo a supervisora Adélia:

O aluno é a razão maior do nosso trabalho, é o fim! Porque eu gosto de ouvir o professor, eu **dou espaço** para o professor, pode ser para falar a maior baboseira. Porque é o momento que a gente tem para ver o pensamento dele e tentar ajudar o crescimento dele. Porque **se você não ouve**, por exemplo, se o professor não ouve um aluno dentro da sala, ele não sabe se ele está tirando nota baixa é porque ele não sabe, ou porque ele não quer! E é dentro de uma reunião de professor também, que eu sei se o professor tem competência para aquilo que ele está fazendo ou se ele precisa mais da minha ajuda. Eu tenho que **diagnosticar**! Se eu não ouço, se eu só falo, se é monólogo, eu não sei como!

O diagnóstico da competência do professor demanda do supervisor não somente a disponibilidade para ouvir, mas, sobretudo, a contrapartida, ou seja, a capacidade para elaborar a pergunta. Ambos os procedimentos, ouvir e falar, requerem da supervisora um saber, específico da profissão, por ela chamado de '*inteligência*':

Primeira coisa que eu acho, é que o supervisor tem que ser uma **pessoa inteligente**, porque se ele não for inteligente ele não é capaz de **conduzir o grupo** não. Ele sendo inteligente, ele tem uma **bagagem**! Eu acho que é o mais importante, porque ele é que detém tudo! O conhecimento está 'na mão' dele! Ele pode até não dominar o conteúdo, porque supervisor não precisa dominar conteúdo não. Muita coisa ele não sabe, mas no momento que o professor está conversando com ele, está explicando, ele já está captando aquilo ali. Então com aquilo ali, às vezes ele dá um exemplo para o professor, ele nem sabe a matéria, mas ele dá um exemplo que encaixa direitinho na matéria. Eu acho que é mais **saber fazer transformações**.

⁵⁴ Ver análise do depoimento da professora Marisa, p.63.

Saber é normal, não quer dizer que tenha que ser um 'sabe tudo!' Ele tem que ter noção mínima das coisas.

Novamente aparece a percepção da supervisão ligada ao substantivo '*bagagem*', mencionado pela professora de Português da década de 80, Mariana, ao identificar os saberes necessários à prática da supervisão, conforme foi analisado anteriormente ⁵⁵. No discurso da supervisora Adélia, a palavra '*bagagem*' também apresenta um significado próximo do saber complexo, ou seja, determinado pelas habilidades adquiridas tanto pelo estudo teórico básico, segundo ela, como, e principalmente, pela própria prática de interação com todas as partes que compõem o todo da escola. '*É um saber técnico adquirido*', segundo a supervisora e, segundo a análise, adquirido pelo e para o meio em que trabalha. É um conhecimento que lhe garante um certo poder de controle, pela possibilidade do contato com a totalidade da escola, revertido em suporte para a liderança, para transformar as ações ou, conforme suas palavras, '*para conduzir o grupo*'.

Considerando a possibilidade de vinculação entre o saber do supervisor e sua condição de liderança, Rangel (1997), analisa o tipo de estudo e de coordenação que definem a natureza do saber supervisor, relacionados, respectivamente, à competência e ao compromisso com os interesses coletivos:

Com referência ao estudo, o supervisor apresenta-se, então, como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos), que mobiliza, que dinamiza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta mobilização ao estudo, destacam-se a consciência do propósito das ações e a ampliação (político-social) dos princípios e dos conceitos que as orientam). (...) à coordenação (ordenação comum coletiva, do trabalho, observando as articulações das diversas atividades e a consciência de seus fins) espera-se também, que lidere as reivindicações do direito da educação e dos educadores ao dever (que se realiza no apoio, nos recursos, nas prioridades) do Estado.(...) Confirmam-se, então, a idéia e o princípio de que o supervisor não é um 'técnico' encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um 'controlador' de produção; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão - contextualiza e critica - de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997 p. 148 a 151)

Porém, do ponto de vista da diretora Heloisa, e contrariamente ao que pensa a supervisora Adélia, a liderança que caracteriza a ação supervisora está

⁵⁵ Ver depoimento da professora Mariana, p. 59, desta pesquisa.

condicionada, sobretudo, pelo saber disciplinar, dos conteúdos. A ausência deste tipo de conhecimento inviabilizou, inclusive, o trabalho das supervisoras com os professores que trabalharam na escola na década de 80, como afirma:

A função do supervisor, para estar próximo ao professor, tem que estar próxima ao conteúdo. Não sabendo o conteúdo, ficava mais difícil o supervisor cobrar do professor. Os professores contavam muito pouco com as supervisoras, elas trabalhavam muito limitadas pela falta de conteúdo... só podiam entrar na parte de planejamento, faltava até coragem de cobrar! Se o professor despejava muita matéria, o supervisor não tinha como avaliar... os professores não davam muita confiança... nem aos orientadores... não eram aceitos. A pesquisa tem que enfatizar que a formação do supervisor de 5ª a 8ª deixa a desejar. Tem que ter uma formação, senão não tem como! O curso do Instituto dava mais ênfase a metodologia, era mais voltado para a orientação do professor primário. E o de Pedagogia, deu mais possibilidade, mas ainda deixa a desejar. Tinha que mudar o currículo. Eles ficaram preocupados mais com a metodologia do ensino. **Não tinha sociologia, psicologia!**

A diretora Heloisa vincula a prática do supervisor ao conteúdo das disciplinas que explicam e fundamentam o processo educativo na escola, como também, ao saber relacional⁵⁶. Seria necessário, segundo seu sentimento, que a supervisora tivesse um conhecimento generalista, ou seja, dominasse os conteúdos das diversas disciplinas, para trabalhar com os professores, e que, além disso, sua formação considerasse, por meio de disciplinas específicas, o indivíduo em relação ao meio em que vive.

O saber relacional, percebido como apoio para a prática supervisora, tem valor de suporte para ambos, professor e supervisor, também sob o ponto de vista da atual supervisora Áurea. A supervisora acredita que o sucesso de seu trabalho depende, sobretudo, das relações pessoais, cuja qualidade definirá as possibilidades e os limites de atuação. Conforme a supervisora, seu maior desafio, no momento, na escola:

É o político, é o social. Senão, não vou conseguir atingi-lo, não vou conseguir trabalhar, não vou conseguir nada com ele. Posso até prejudicá-lo. Igual eu estou com um aluno, que o professor não consegue sua confiança: ele não vai conseguir nunca trabalhar com aquele aluno. Ele se tranca, pronto e acabou. Primeiro tem que ganhar, pessoalmente, para depois atuar no pedagógico. Não ando, não consigo atingir, não consigo entrar..

⁵⁶ As professoras Mariana e Marisa também vinculam a prática do supervisor ao saber relacional, p. 62.

Sendo '*político*', o desafio é então, e segundo o princípio político aristotélico, organizar uma existência coletiva, '*sob condições que o homem possa atingir a felicidade*⁵⁷ na busca pela realização do bem comum, cujo subsídio, no pensamento da supervisora, são as relações.

O trabalho fundamentado nas relações, faz com que a supervisora Áurea perceba uma outra possibilidade de atuação, em seu trabalho, além daquela que é esperada e já realizada, junto ao professor. Trata-se da relação do professor com o aluno.

A gente está vendo a dificuldade do professor com o aluno, eu queria atuar nessa área. O aluno está com problemas, a mãe ligou falando que o aluno está desmotivado para ir para a escola. Aí eu converso e pergunto e descubro o que é. Converso com o professor e ajudo ele atingir os objetivos dele e o aluno também, para que ele esteja motivado, fique motivado para vir para sala de aula. Então esse é um nítido caso que a supervisão tem que agir: no relacionamento entre o professor e o aluno.

Tanto o professor como o aluno, ficam mais próximos do sucesso, em seus investimentos, quando o trabalho é realizado a três, e essa idéia é compartilhada pela supervisora Adélia, como relata em seu depoimento:

Vejo o resultado de minha intervenção. Vejo no professor, vejo no aluno. Por exemplo: o aluno vem até mim: vinha e reclamava do professor. Aí eu chamava o professor: que está acontecendo, como que você está fazendo? Estou fazendo isso, isso e isso. Aí orientava: vamos ver se a gente... vamos mudar um pouco a metodologia, vamos ver o que dá... Aí os meninos retornavam para mim: agora melhorou Adélia, agora está ótimo. Eu acho que a primeira coisa é o crescimento do aluno, através do professor. Eu dou suporte ao professor para que esse aluno desenvolva! Eu acho que é o principal, porque eu estou ligada indireta e diretamente ao aluno... porque o aluno é a razão maior do nosso trabalho, é o fim! E através do professor eu estou ligada ao aluno, porque eu coordeno o trabalho do professor.

Além de estar ligada '*direta e indiretamente*' ao aluno, a supervisora adquire, ainda, pelo olhar da atual diretora Dora, um outro espaço de atuação, a relação da diretora com os professores. Segundo a diretora, '*O supervisor tem um papel fundamental porque ele lida com o professor, ele é um porta voz do diretor*'. Assim, como '*porta voz*', ou seja, '*responsável por falar publicamente*⁵⁸ pela diretora, espera-se, da

⁵⁷ Japiassú, 1996.

⁵⁸ HOUAISS, 2002.

supervisora, coerência nas ações e cumplicidade no discurso, de acordo com a diretora:

... se não tiver a maneira de pensar do diretor, coerente com a maneira do supervisor pensar, o negócio é sério, porque a equipe percebe que há diferença da maneira de pensar! Fica um querendo ir de encontro com o outro... porque um desgaste político dentro da escola, principalmente quando entra o supervisor e o diretor... Nisso o supervisor tem um papel fundamental, porque ele lida com o professor. Por exemplo, eu quero uma coisa, mas quem vai passar o recado para o professor, muda! Então é preferível que a gente 'quebre o pau' aqui, entre nós, chegue a um acordo, para depois ser passado para o grupo.

No atual momento da trajetória histórica da escola, a diretora espera que as '*supervisoras passem para o grupo*' o sentido da interdisciplinaridade, a partir da prática:

... eu acho que a supervisora teria que apresentar sugestões práticas de como os professores poderiam trabalhar, reunir os professores por área. Que a supervisão tivesse um papel efetivo dentro da escola, não ficasse só na teoria. Coisas práticas, que a supervisora tem a noção: organizar o tempo escolar; fazer esse elo entre as várias disciplinas da escola... Então, por exemplo: Ciências tem que estudar solo e Geografia também que estudar, então, fazer com que isso seja dado ao mesmo tempo, porque se duas pessoas falam ao mesmo tempo, facilita a assimilação do conteúdo.

A diretora percebe que o tempo da supervisão, que deveria ser utilizado na relação com o professor está, atualmente, direcionado, em grande parte, ao cumprimento da burocracia administrativa. Desta forma, o trabalho da supervisão com o professor fica sendo esporádico, diminuindo a possibilidade de interação entre as disciplinas e favorecendo a fragmentação e o individualismo, entre os professores, como vê a diretora:

Eu vejo assim, que, às vezes, eu sinto que fica muito presa a relatório para mandar para a Secretaria⁵⁹. (...) essa questão de deixar o trabalho meio solto, nas mãos do professor ... cada professor trabalhar da maneira que quer, da forma que quer. Eu gostaria que o supervisor, ele tivesse mais controle sobre o trabalho do professor, entendeu! Controle assim: saber o quer o professor está dando, a forma como está sendo dada a relação do professor com os alunos ...

O controle que a diretora entende como característica do trabalho da supervisora, é uma estratégia para, através do estudo de cada parte, enxergar o todo da escola e

⁵⁹ A elaboração de relatórios sobre as reuniões pedagógicas é, conforme observações feitas no cotidiano da escola, o único item burocrático realizado pela supervisora Adélia.

realizar o trabalho complexo. Esse conhecimento de cada parte, adquirido na relação, aproxima professor e supervisor e, segundo a diretora, possibilita a realização do trabalho solidário entre os profissionais e significativo para toda a comunidade escolar, pela segurança que adquire e que transmite. A percepção da diretora Dora justifica-se pelo fato de já ter sido professora da escola e ter, naquele período, trabalhado com a supervisora Adélia, cuja atuação significou o apoio profissional e o respaldo necessários para uma importante tomada de decisão, relacionada à escolha da proposta de trabalho, naquele momento, a interdisciplinar, conforme comenta:

Porque, além de sentir o seu trabalho valorizado, a pessoa vê que a outra pessoa estava entendendo o que você queria passar. Por exemplo, em vez de ser aquela matemática árida, era totalmente voltada para o cotidiano e ela incentivava muito isso, me dava total apoio. Então quando, por exemplo, famílias vinham colocar, ela se posicionava do lado do professor, no meu caso.

A cumplicidade pedagógica, além de possibilitar apoio para as decisões e escolhas da professora, representa proteção em relação à comunidade escolar, sobretudo perante os pais, ao questionarem, eventualmente, as abordagens pedagógicas definidas pela professora. E esse sentimento de proteção, advindo da cumplicidade, é importante não apenas para diretora, mas também para o professor de Ensino religioso Weber. Pelo bem estar pedagógico e pessoal que causa, para o professor, a relação com a supervisora é desejada, além daquela que já acontece na escola, atualmente. O professor idealiza encontros mais sistematizados e organizados no sentido da constante interação, pois é daí, do contato, que surge a cumplicidade e o consequente compromisso entre as pessoas e delas com a escola:

(...) às vezes eu quero falar com a supervisora um assunto, o que estou fazendo, eu estou elaborando um projeto, quero entrar para mostrar e, assim, falta esse tempo para ela parar para me dar atenção. Eu acho importante estar compartilhando o meu trabalho, para que ela possa estar vendo este trabalho e até mesmo estar me ajudando, uma idéia: ah, eu vi isso assim ... Para ela estar conhecendo realmente! Eu acho importante você estar conhecendo! (...) **e se chega alguém e quer reclamar de mim**, a direção da escola e a supervisão, elas conhecem meu trabalho, elas estão por dentro do meu trabalho, eu não escondo nada. Eu acho importante porque, se vem uma reclamação, você fala: o trabalho dele é... (...) Eu acho que eu vejo o supervisor assim, como mediador. É o **suporte** que a gente tem.

O substantivo '*suporte*', entendido como '*conjunto de elementos entre os quais se estabelecem relações e operações que lhes dão as características de grupo, ou de anel ou de domínio*'⁶⁰, mostra que o professor enxerga na relação com a supervisão, a possibilidade de diminuir a solidão que caracteriza a profissão docente. Determinado pelo artigo 'o', o substantivo adquire a especificidade de ser, segundo o pensamento do professor, mais do que base, mas, sobretudo, parceria para o planejamento e a realização do trabalho pedagógico. A determinação do substantivo '*suporte*' é, para ele, assim definida:

É estar junto, estar **caminhando junto** com o professor. Porque a supervisão pode estar abrindo meios para que a gente possa engajar nesse processo de aprendizagem do aluno, certo? Porque quando chega um novato na escola e ela conhece a escola é bom **inteirar** o professor com a filosofia da escola, o caminhar da escola. Porque eu tenho meu conteúdo, eu sei meu conteúdo, não precisa ninguém me falar o que fazer. Agora, se eu quero aprender o processo pedagógico da escola, eu acho isso importante.

O professor utiliza a palavra '*junto*' que, em seu discurso, assume a classificação de advérbio com o sentido '*estar ao lado, perto*'⁶¹. A proximidade física entre o professor e supervisor simboliza, para ele, a cumplicidade desejada no processo de construção profissional que, desta forma, passa a ser mútua e pela via da solidariedade, cujo meio é a interação, traduzida, no discurso, pelo verbo '*inteirar*', ou seja, tornar inteiro, completo.

Nessa busca pelo referencial, pela orientação e, sobretudo, pela cumplicidade profissional, destaca-se, por seu depoimento, a professora Vânia. A relação com a supervisora representa, para a professora, o suporte desejado e necessário para a construção de um projeto de trabalho adequado à proposta pedagógica da escola como um todo. Neste sentido é que a professora procura pela supervisora, conforme relata:

Para saber se você pode entrar naquele conteúdo, se você pode tocar naquele assunto com o aluno, até onde você pode ir com seu aluno naquele assunto. Então ela me dá respaldo nisso, porque eu sei que qualquer coisa que acontecer, eu tenho uma pessoa atrás de mim ... **eu não estou sozinha**. Se alguém chegar e falar assim: Vânia esse trabalho que você está fazendo aí... mas eu estou orientada por fulana de tal. Porque, por exemplo, eu vou fazer uma coisa sozinha lá e chega alguém e fala: isso não

⁶⁰ FERREIRA, 1986.

⁶¹ FERREIRA, 1986.

pode ser feito! Que eu fiz por minha conta própria. Então eu estou pegando alguém que tem experiência, que sabe que eu posso fazer, que me dá total liberdade de fazer: não, você pode fazer e deve fazer.

Devido à coerência pedagógica adquirida na relação, ou seja, à adequação dos conteúdos disciplinares entre si, resultante da interligação entre os professores, a professora toma decisões com segurança e defende seu projeto de trabalho, com a tranquilidade de quem não está só, de quem está respaldada por saberes complementares ao seu.

Ainda neste sentido, isto é, percebida como parceria, a relação com a supervisão recebe, mais uma vez, a qualificação de '*suporte*', pelo relato da professora Érica, atual responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, na escola. Seus encontros com a supervisora revertem-se em momentos de formação, direcionados para o trabalho interdisciplinar e, sobretudo, para a reflexão coletiva sobre a prática.

... não dou conta de ler muitos jornais, ela lê uma notícia e passa para mim e eu já trabalho com isso. Isso enriquece também minha aula, é um **suporte** (...) eu acho bom essa parte da supervisão porque orienta o professor nessa parte da interdisciplinaridade. Por exemplo, na reunião: eu acho que deveria ter mais reuniões, mais tempo para a reunião, os professores reunirem com o supervisor, com os próprios professores, mesmo para a questão de disciplina e da interdisciplinaridade.

O depoimento da professora Érica revela, então, a percepção da interdisciplinaridade, mencionada anteriormente, pelos atores do primeiro período histórico, décadas 70/80 ⁶². A percepção da relação do professor com o supervisor, como meio para realização da interdisciplinaridade, está subjacente à idéia de suporte e, por este viés, encontra outros atores adeptos, como é o caso da professora de Geografia Maria Abadia. Conforme a professora, a supervisão é '*um trabalho interdisciplinar, é um trabalho conjunto, é um complemento*'.

A interdisciplinaridade, entendida de forma semelhante ao modo que a percepção é apresentada pelos primeiros atores, ou seja, vinculada ao enfoque relacional, aproxima-se, na definição dos atores professores do período atual, do conceito de solidariedade, como '*sentido moral que vincula o indivíduo à vida, duma nação ou da*

⁶² Os atores que se referem a interdisciplinaridade, anteriormente, são: Diretora Heloisa, p. 65; Diretora Dora, p. 76 e Professora Marisa, p. 62.

*própria humanidade, dependência recíproca*⁶³. Conceito que orienta, também, a prática da atual professora de Ciências Vânia:

Eu acho que é um trabalho compartilhado, de reciprocidade, entendeu! De troca mesmo! Porque ela vem, ela procura conversar com você para ver o que você está trabalhando... e você vai conversando e ela vai te dando idéia, e ouvindo a sua idéia, te elogiando, aceitando sua idéia também... isso é importante demais! Quando eu falo para ela assim: vou trabalhar isso e ela fala que isso é ótimo e que eu posso fazer isso, também! Agora, se acontecer de eu falar assim: estou trabalhando isso. E ela: não, não, isso não, vai trabalhar isso... entendeu! Você fica sei lá... **não é seu e você gosta daquilo que é seu**. E eu acho que é importante criar! Você criar! Aí quando você chega e fala o que você está pensando fazer, que ela te incentiva e fala que é uma idéia brilhante, maravilhosa e aí ela começa te ajudar assim: por exemplo, utilizar a criatividade que você tem para realizar aquele projeto e ela começa te dar aquele respaldo.... nossa... é prazeroso demais!!!

A troca de saberes diferenciados, entre professora e a supervisora, possibilita, para a professora, a construção de uma nova prática, mais criativa e mais segura, pelo fundamento epistemológico adquirido na relação solidária, e mais comprometida com a finalidade do processo pedagógico como um todo, pela responsabilidade resultante da aquisição do conhecimento pertinente⁶⁴. Ambas, solidariedade e responsabilidade, tornam a professora feliz, pelo afastamento da solidão assim como pela possibilidade de viver criativamente, apropriando-se do que é, legitimamente, seu. A felicidade para ela não é, como diz Rios (2001, p. 129), *'identificada com uma vida cor de rosa, sem conflitos e sem contradições,'* mas sim resultado de *'dizer sua palavra, ser considerada e saber considerar no coletivo'*.

A relação, como referência pedagógica e profissional, torna a supervisora uma interlocutora, cujo papel consiste em promover a certeza, pela cumplicidade na relação e, ao mesmo tempo, suscitar a incerteza, por meio do questionamento, responsável pelo apelo criativo no trabalho docente.

A supervisora Adélia, ao valorizar a criatividade, reconhece aquilo que é imprevisível no trabalho pedagógico e, pela via da incerteza, procura influir na construção de um conhecimento que responda aos desafios da incerteza, como define:

⁶³ FERREIRA, 1986.

⁶⁴ O conceito de 'conhecimento pertinente' está exposto e discutido na p. 126 desta pesquisa.

Pelo amor de Deus, vamos largar o plano de curso e vamos trabalhar isso, é importantíssimo! Então você não pode ficar dentro daquele planejamento que Então se você prepara o aluno nessa decoreba toda, se não forma um pensamento crítico, não forma a pessoa criativa, crítica e então o que vai ser dele futuramente? Ele só aprende a repetir o que o professor fala, sabe! Então não tem espaço na sociedade, **as respostas de hoje não são as de amanhã e nem as de ontem**. Para mim é o maior desafio (...) Porque o menino, o aluno, traz muita coisa com ele, ele traz uma vida com ele, uma vida familiar, uma vida na sociedade e a gente quer impor condições aqui! Não, ele é que tem que chegar a conclusão do que é bom para ele. Muitas vezes você coloca uma coisa mas não é isso, (...) por exemplo, a questão da sexualidade mesmo, eu estou falando com ela: não trabalha com a apostila não, você trabalha com a vivência do aluno! Eles estão preocupados porque a vizinha da fulana engravidou, o pai não aceita, ela não tem como criar esse filho .. **então pega a coisa do momento, nós vamos trabalhar aquilo que é interesse hoje**. Por exemplo, quando as torres lá caíram, eu falei com os professores: gente você fez não... você tem que sair fora, você tem que trabalhar é com o problema do dia a dia e o que você está trazendo do lado de fora, você coloca dentro do conteúdo que você quer dar. Agora, o professor tem que ler muito, tem que ser crítico também tem que ser criativo para poder fazer isso, ele não pode ser bitolado no livro didático não!

O valor da incerteza na construção do conhecimento é discutido por Morin (2002) ao tratar da imprevisibilidade do futuro. O autor acredita que

é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a Educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento. (...) é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência de indícios;(p.84 a 89) Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (MORIN, 2002 p.59)

Ao assumir o desafio de promover o trabalho interdisciplinar na escola, a supervisora persegue a pertinência no conhecimento, destacada por Morin, vinculando a aprendizagem à realidade dos alunos e dos professores. A supervisora entende que a presença da realidade nas abordagens pedagógicas torna a aprendizagem significativa para o aluno e o ensino atraente para o professor. Portanto, neste sentido, ou seja, na busca pelo '*conhecimento pertinente*', organiza o tempo das reuniões pedagógicas, incentivando trabalho compartilhado e a troca de experiências:

Dentro da minha reunião tem momento que eu dou espaço para eles conversarem e peço para conversar mesmo, porque o mais importante é conversar. A Janice está trabalhando o dia mundial da saúde, essa parte de

doença de tudo. Aí veio a professora de Inglês e eu falei: está ótimo para você trabalhar junto com a Janice!

A professora de Ciências Janice percebe esse traço organizador da supervisão e atribui a ele um valor positivo, relacionado, sobretudo, ao tempo. Devido às especificidades do tempo da professora, na escola, essa atitude da supervisora viabiliza a realização do trabalho compartilhado entre os professores, o qual, talvez, sem sua intervenção, não se efetivaria, segundo seu depoimento. Neste sentido, a professora justifica seus encontros com a supervisora:

Para discutir alguns problemas que você acha que é só com você! E a gente não tem muito tempo para ouvir as pessoas, para conversar, eu acho importante. Um tem uma experiência boa e pode passar. Até agora, ela tem ajudado num projeto ou alguma coisa que eu estou fazendo. Aí você vai atrás dela, ela sempre ajuda, ela **organiza**.

Ao concluir seu depoimento pela noção de organização, a professora Janice resume o conceito da palavra, que vem sendo descrito desde o início de sua fala. A palavra 'organizar', utilizada pela professora, significa *'dar às partes (de um corpo) a disposição necessária para as funções a que ele se destina'*⁶⁵, descrição que conduz a análise, mais uma vez,⁶⁶ para o conceito de complexo, trabalhado por Morin. A organização que contribui para a qualidade do trabalho, mencionada pela professora, parece estar determinada pelo conhecimento entre as partes, e delas com o todo, fundamento da teoria da complexidade, proposta por Morin (1999, 2002) como paradigma para o funcionamento da escola.

Os aspectos tanto facilitador como provocador da ação supervisora, permeiam as percepções dos atores, que a eles fazem referência, por meio de ações que acontecem quase simultaneamente. São momentos que se misturam na relação cotidiana do professor com a supervisora e que, juntos, ressignificam a ação, tornando-a num adicional para a prática docente. Assim como a professora Janice, a professora de Geografia Maria Abadia, considera positivo o adicional adquirido na relação com a supervisão:

Você tem um aval **a mais**. Porque às vezes, você até tem certeza daquilo que você quer, do seu objetivo, a meta para alcançar aquele objetivo. Mas

⁶⁵ FERREIRA, 1986.

⁶⁶ Página 72.

quando você encontra alguém que te dá mais força ainda, que tem um **olhar positivo** a frente do seu trabalho, flui mais fácil.

A professora define, assim, um significado para a profissão, que contrasta com 'o menos' percebido pela professora Mariana, ator do primeiro período da pesquisa, décadas de 70/80, na sua relação com as supervisoras⁶⁷. O ganho que a relação representa, para a professora Maria Abadia, está relacionado ao processo pedagógico, como um todo, que se enriquece com os benefícios inerentes à prática compartilhada em contraposição à ação individualista. O grande benefício, para professora, parece ser a segurança advinda de um processo dialógico que, além de facilitar o trabalho, reveste-o de uma qualidade importante para a realização do objetivo que se propôs alcançar, como professora.

A mesma professora, Maria Abadia, considerando a escassez do tempo pedagógico,⁶⁸ além de um alto nível de exigência pessoal, qualitativa, em seu trabalho, encontra, na sua relação com a supervisão, uma forma de compensar o investimento requerido pela profissão, praticamente inexecutável pelo professor, quando trabalha solitariamente. A relação com a supervisora gera então, e mais uma vez, a segurança necessária ao bom andamento de sua ação como professora, conforme relata:

E a gente não tem muito tempo também e é por isso que eu acho extremamente necessário, ter o colega, **o profissional** para estar trocando idéia. Então a gente encontra na figura do supervisor, esse aí que vai te salvar, entre aspas... Salvar é buscar alguma coisa, te clarear alguma idéia, te colocar: não, você está no caminho certo ou então, não, você deve ir, tentar de uma outra forma...

A palavra '*profissional*', utilizada pela professora, admite duas possibilidades de classificação: como substantivo, nomeia um ser e, como adjetivo, qualifica-o. Ao nomeá-lo, a professora conta com sua presença na escola e, ao qualificá-lo, reconhece, na presença, a característica de ser importante, já que a palavra profissional, pela análise de Contreras (2002), não é uma expressão neutra, ao contrário, '*abriga, em seu bojo, opções, visões de mundo e imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis...*' (CONTRERAS, 2002 p. 31).

⁶⁷ P.59 desta pesquisa.

⁶⁸ Ver análise sobre o tempo pedagógico, pelo depoimento da professora Janice, p. 81.

Analisando ainda o depoimento da professora Maria Abadia, agora, pelo seu conteúdo, a percepção positiva de sua relação com a supervisão, talvez, esteja vinculada à igualdade de posições, assumida por ambas as profissionais, a professora e a supervisora, traduzida pela palavra '*colega*'. Esse sentimento de igualdade e de confiança, que se encontra na relação, distancia-se, portanto, de qualquer compromisso hierárquico de poder que tenha caracterizado algumas relações⁶⁹ de profissionais do primeiro período da pesquisa. Hoje, a relação com a supervisão é desejável, para professora Maria Abadia, pois representa, ao '*salvar*', uma aproximação do sucesso, pela possibilidade de afastamento da solidão, característica da profissão docente, quando exercida de forma fragmentada.

Solidão é a palavra que conduz ao final, a análise da categoria 'percepção dos atores sobre a profissão de supervisão'. A palavra traduz, em seu conceito, a idéia de '*desemparejar, tornar incomunicável, ser único, estar desacompanhado e só*'⁷⁰, situações vividas pelo atores dos dois períodos da pesquisa e que se tornaram, pelo sofrimento causado, motivo do desejo dos professores da escola Monteiro Lobato, pela relação com a supervisão. Ora idealizada, ora vivida, a profissão é, sempre, percebida como necessária e assim, positiva, por todos os atores entrevistados, sem exceção.

Confrontando o real com o ideal, os atores do primeiro período histórico, décadas 70/80, apoiam-se na supervisão existente, paternalista e controladora, para sonhar com a companhia pedagógica ideal. Os atores do período atual percebem, em sua relação com a supervisão, as características desejadas pelos atores do primeiro período e propõem, inclusive, uma intensificação da relação, pela qualidade adquirida no processo pedagógico e para o progresso pedagógico.

Portanto, em se falando da supervisão, pelos depoimentos dos atores desta pesquisa, há que tratar da união em oposição à fragmentação, há que se entender de responsabilidade, há que se viver acompanhado e há que se trocar a solidão pela solidariedade.

⁶⁹ Supervisoras Eunice e Iracilde, p. 58.

⁷⁰ AZEVEDO, 1983.

6.2.2. Categoria II: A Relação entre a teoria e a prática

Ao analisarem suas práticas, dez, dos treze atores da pesquisa, referiram-se à teoria, identificando-a com a formação acadêmica que tiveram. O tema, desta forma, emerge dos relatos, como importante categoria de análise, para esta pesquisa.

Segundo Tardiff (CANDAU org. 2000, p. 112), o tema da formação de professores domina, juntamente com outras interrogações, a literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas nas duas últimas décadas, além de estar presente na Europa e começar a penetrar nos países latino-americanos, principalmente o Brasil, na década de 90.

O autor, ao analisar o tema, opõe-se à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, que considera o saber somente como um agregado da teoria, produzido fora da prática, pela ciência ou pela pesquisa acadêmica pura. Sob este ponto de vista, os professores, conforme o autor, são considerados como *'simples técnicos, ou executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática'*.⁷¹ Tardiff comenta que a formação dos professores ainda está dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Conforme o autor

Na formação dos professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e nem com a realidade cotidiana do ofício de professor. Além do mais essas teorias são muitas vezes professadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não manifestam interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.' (CANDAU, 2000, p. 125)

Tardiff propõe que os professores sejam considerados sujeitos de seu próprio conhecimento e que em sua formação, tenham tempo e espaço dedicados ao contato com a prática dos professores de profissão e à reflexão sobre o conhecimento por eles produzido.

Todos os depoimentos dos atores desta pesquisa, que se referiram à formação inicial, revelam a percepção da realidade levantada por Tardiff, sobre a distância

⁷¹ Ibidem, p. 125.

existente entre a teoria estudada nos cursos de formação e a prática exercida nas escolas. Tanto supervisores, quanto professores e diretores dos períodos focalizados no estudo, ou seja, 70/80 e 90/2000, acharam-se pouco preparados ou, em alguns casos, despreparados para exercerem a profissão, ao terminarem seus cursos de formação, como afirma a supervisora Eunice:

No Instituto de Educação tinha o colégio, do maternal até o segundo grau e a gente fazia estágio como supervisora. Aquilo lá era uma academia mas daquelas mesmo...Depois passou pra Pedagogia mesmo, pra curso superior e então abrangeu isso, mas abrangia em termos de ... trabalhar com o professor não, a supervisão com o professor não, nada. E nem a metodologia desse pessoal. E te garanto que o curso é falho até hoje.

Desta forma, a relação entre a teoria e a prática na formação dos profissionais da educação ⁷² mostra-se influente na relação do professor com o supervisor, justificando-se, como uma categoria de análise.

Esse sentimento da supervisora permanece no período atual, na prática carente de respaldo teórico, da atual diretora Dora, conforme seu relato referente a experiência que teve como professora de matemática, na escola:

Gostei demais do curso, fiz aquele tanto de cálculo, cinco cálculos, e vi que abrindo mais a minha cabeça, você tem uma visão ampla das coisas. Me valeu como conhecimento, mas não para o dia a dia na escola.

O cotidiano, portanto, em épocas diferentes, apresenta uma demanda única, essencialmente relacional.

As supervisoras que trabalharam na escola nas décadas 70/80, formaram-se como assistentes técnicas no Instituto de Educação de Minas Gerais. Sua formação ocorreu num período em que o Instituto oferecia o curso de Administração Escolar, voltado para a formação de supervisores, naquela época chamados assistentes técnicos, para o curso primário. O enfoque do curso dava-se na, hoje denominada, racionalidade técnica, segundo a qual o professor é um especialista que aplica na sua prática, as regras que derivam do conhecimento técnico e pedagógico. Somente mais tarde, O Instituto ofereceu o curso de Pedagogia, com as quatro habilitações.

⁷² O termo 'Profissionais da Educação', designa, nesta pesquisa, os professores, os supervisores e os diretores.

A supervisora Eunice formou em 69 e a supervisora Iracilde formou em 48, iniciando sua prática somente em 61. Ambas atribuem ao curso que fizeram, grande valor, sobretudo na parte de metodologia do ensino de 1ª a 4ª séries, conforme comenta a supervisora Eunice: *'Aquilo lá era uma academia mas daquelas mesmo (...) Conteúdo, a maneira de aplicar, ensinar, a pedagogia, a pedagogia não, a metodologia, a metodologia de tudo.'* A supervisora Iracilde afirma: *'Foi no Instituto que eu adquiri conhecimento, muito alicerce. O instituto forma na gente uma consciência e dá uma base para desenvolver o trabalho. De qualquer jeito é a base'.* A 'base' a que se refere a supervisora, era apenas na parte de conteúdo das disciplinas, pois não havia no currículo nenhuma disciplina que lhe tivesse sido válida como respaldo para trabalhar com o professor. A supervisora explica o tipo de aprendizagem adquirida no Instituto:

A forma de lidar com o professor não dava no Instituto, eu fui descobrindo com prática. Tínhamos disciplinas de conteúdo, mas tínhamos lá professores de psicologia com aulas muito fraquinhas, não dava base para a prática. Com o exercer da profissão é que a gente aprendia.

Ambas as supervisoras Eunice e Iracilde sentiram falta de uma formação voltada para a relação do supervisor com o professor, ausência que contribuiu para o fracasso da função, sobretudo quando exercida junto aos professores de 5ª a 8ª séries. Ambas pontuaram a diferença que havia no relacionamento com as professoras de 1ª a 4ª e as professoras de 5ª a 8ª e, ao comentarem sobre a necessidade de maior respaldo para lidar com as últimas, a supervisora Eunice, ressaltando a falta da teoria:

Por isso que eu falo que eu sempre tive dificuldade. Porque eu aprendi a trabalhar tudo com a criança, não era em relação ao professor, por isso que eu sempre tive dificuldade. Eu aprendi a trabalhar com a criança. A psicologia da educação, a psicologia do comportamento, a gente sabia de tudo... mexer com menino com síndrome de *down*, a gente sabia tudo.

A supervisora Eunice explica, inclusive, o motivo pelo qual ela entende que o enfoque do curso oferecido pelo Instituto de Educação era no conteúdo e na metodologia:

Porque tinha muita gente que não tinha conteúdo, **então tinha que ter o conteúdo delas pra poder passar a metodologia.** As matérias eram:

história da educação; metodologia; português; matemática, todas com as metodologias. O conteúdo delas com as metodologias.

O enfoque do curso do Instituto no conteúdo e na metodologia de trabalho, percebido pela supervisora Eunice, tinha um caráter pragmático, ou seja, o curso deveria oferecer respaldo para as supervisoras trabalharem com as professoras, de maneira a suprir uma defasagem de conteúdo. A interpretação da supervisora torna-se realidade ao ser identificada com as demandas estaduais e federais que, junto ao PABEE⁷³, influenciaram por

uma ampliação de suas atividades, incorporando treinamento de especialistas, atividades de extensão e assessoramento no âmbito do currículo e da supervisão, (...) tendo em vista o que era considerado um grave problema do sistema de ensino: o número de professores leigos no ensino primário (PAIVA & PAIXÃO, 2002, p. 134).

Preparada para trabalhar com os professores de 1ª a 4ª séries, a supervisora Eunice vive a mudança de tipologia da escola Monteiro Lobato, ou seja, a extensão de 5ª a 8ª séries, como um problema, devido à ausência de formação especializada para lidar com professores habilitados, disciplinas isoladas e demais especificidades deste segmento. Segundo a supervisora, o curso do Instituto não lhe havia oferecido *'nem a metodologia para lidar com esse pessoal de 5ª a 8ª. De 1ª a 4ª não tinha problema'*.

A diretora da escola, na época, Heloisa, confirma as percepções das supervisoras. Segundo a diretora:

Naquela época, com a extensão de série, as supervisoras ficaram super perdidas... não podiam opinar sobre o currículo porque era muito diversificado. Como poderiam ter conhecimento de todos os conteúdos! A formação do supervisor dava mais ênfase a parte metodológica. A formação do supervisor atendia de 1ª a 4ª e não de 5ª a 8ª. E ia muito bem, os professores, o supervisor ajudava. De 1ª a 4ª ele dominava os conteúdos porque ele tinha sido professor, tinha experiência docente. Quando chega de 5ª a 8ª e 2º grau, o supervisor se perde e não é bem aceito pelos professores. De certa maneira os professores criticavam os supervisores. Os professores contavam muito pouco com as supervisoras. Elas trabalhavam muito limitadas pela falta de conteúdo... só podiam entrar na parte de planejamento... faltava até coragem de cobrar! As supervisoras seriam melhores se tivessem um preparo maior, de formação, para elas

⁷³ Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, assinado em 1956, no governo de Juscelino Kubistchek, visando a constituição de assistência ao ensino primário. Comentado no Aporte Histórico.

ficarem com mais know how.... para enfrentarem os professores... principalmente de 2º grau. Eu acho que a formação tinha que dar mais segurança ao supervisor,se modificar o currículo na faculdade, por exemplo. O ideal é que se formasse o supervisor por área: biologia, humanas, exatas...É isso que distancia: supervisionar, orientar o que? A função do supervisor, para estar próximo ao professor, tem que estar próxima ao conteúdo. A formação do supervisor de 5ª a 8ª deixa a desejar. Tem que ter uma formação senão não tem como. O curso do Instituto dava mais ênfase a metodologia, era mais voltado para a orientação do professor primário. E o de Pedagogia deu mais possibilidade mas ainda deixa a desejar. Tinha que mudar o currículo. Eles ficaram preocupados mais com a metodologia do ensino. Não tinha sociologia, psicologia... os nossos lá até que tiveram jogo de cintura.

O sentimento de ausência de uma formação docente coerente com a demanda da prática, é compartilhado pela professora Mariana, responsável pela disciplina Língua Portuguesa, nas décadas de 70/80. Segundo a professora, apesar de ter feito o curso de Letras, cujo objetivo maior deveria ser a formação do aluno como professor, *'o curso era direcionado para uma cultura dentro da Língua Portuguesa e da Língua Francesa (...) até os professores de didática eram muito fracos'*. A professora afirma *'não ter aprendido nada sobre como dar aulas,'* durante o curso, e justifica sua habilidade para exercer a profissão geneticamente, ou seja, ela diz que *'nasceu para dar aulas'* e a este dom inato, credita seu sucesso como professora.

Segundo Contreras (2002), o currículo dos cursos de formação de profissionais do ensino, apresenta uma *'hierarquia de status'* entre os elementos prática e teoria, super valorizando a teoria em detrimento da prática, chegando a ser considerado como conhecimento, somente a primeira (Shon 1983, p.28). Contreras (2002) afirma ainda que essa diferença valorativa entre a teoria e a prática, incentivou a fragmentação entre o pensar e o fazer em educação. Conforme o autor

Desse modo, junto à hierarquia entre conhecimento teórico ou básico, e técnico ou aplicado, se estabelece outra entre os componentes do saber e os relacionados com o fazer. Esta hierarquia se avalia tanto nos status dos diversos especialistas nesses tipos de conhecimento ou habilidades como na estrutura da formação que recebem. O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. (CONTRERAS 2002, p.91)

A relação de subordinação entre os aspectos prático e teóricos da formação do profissional da educação, é também percebida pelos atores da pesquisa que trabalharam na escola no período de 90/2000. A insatisfação com a qualidade da

formação que tiveram, sobretudo em relação a parte prática do curso, revela, em consequência, o reconhecimento do valor da teoria como referencial para a atividade prática. A professora de Ciências Janice, ao começar a trabalhar, ressentiu-se da ausência de uma prática orientada, no curso de formação:

O estágio que eu fiz: um tanto de horas para completar e preencher papel. Na realidade, a gente não tem assim, contato direto com os alunos. Foram poucas as matérias que eu tive, que eu achei que valeu a pena mesmo. Porque a prática é muito longe da teoria. Eu acho que eu nem sabia direito o que era o serviço de supervisora e a orientação! Porque na minha faculdade a gente não teve assim. Depois que a gente vai vendo!

O valor da teoria como base para a prática, aparece nos relatos das atuais supervisoras da escola, Adélia e Áurea. Mesmo tendo formação diferente das supervisoras anteriores, ou seja, não tendo sido formadas pelo Instituto de Educação, reconhecem a importância dos cursos que fizeram na UNI e na UEMG, respectivamente. Ambas afirmam que os conhecimentos adquiridos com a formação inicial foram importantes na prática profissional e, desta forma, motivaram a busca por novos conhecimentos, que foram realizados por meio de sua participação em cursos de especialização e pós graduação.

A supervisora Adélia, formada em 75, pela UNI, ao analisar a relação da teoria estudada no curso de formação com a prática, menciona as disciplinas Supervisão de 1º e 2º graus e Psicologia, como sendo fundamentais para o exercício da profissão, sobretudo na *'relação com os meninos.'* Segundo a supervisora, a teoria sempre esteve presente no seu trabalho e não é raro ela consultar os cadernos e as anotações do curso de supervisão, antes de abordar os problemas que surgem no cotidiano da escola. Porém, a teoria, para a supervisora, é ponto de partida, pois a prática exige mais do que simplesmente aquilo que se vê na escola ou que se lê nos livros:

Porque eu recriei muito em cima do que eu vi. Parti do que eu aprendi lá. (...) Você pega parte dali e outra parte daqui e cria alguma coisa. É lógico que a faculdade não te dá tudo. Essa parte de criatividade ela não dá nada, nada, nada... o como fazer, ela te dá, a técnica (...) Mas a parte mesmo, a prática, é a gente, é a experiência da gente, sabe, que eu criei em cima da teoria. A teoria te dá a certeza de que você está indo no caminho certo, mas a prática é da gente, é com a leitura.(...) o embasamento a faculdade me deu, mas a **criatividade** não. Eu vivo com isso, então eu vivo estudando, eu vivo lendo, eu vivo em congresso...

A supervisora Adélia faz, por conta própria, o embricamento entre teoria e prática, que a realidade demanda. Aquilo que o curso de formação não ofereceu, a supervisora busca na própria experiência ou sob a forma de formação continuada.

O curso de formação feito pela supervisora Adélia já havia sido reformulado para atender a nova legislação que implementou as habilitações, em 69. O curso de Pedagogia então, passou a oferecer as habilitações de magistério para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal; supervisão escolar para as escolas de 1º e 2º graus; administração escolar para o exercício em escolas de 1º e 2º graus e orientação educacional. Segundo Ferreira (1999, p. 76),

o curso de Pedagogia , na década de 70 'oferece uma formação de cunho tecnicista, baseada predominantemente em estudos psicológicos e na ênfase na especificidade de cada habilitação profissional, reforçando a fragmentação e alimentando as distâncias entre as questões concretas do dia a dia da escola e as discussões e estudos empreendidos no curso de Pedagogia.

A '*criatividade*' a que se refere a supervisora, significa uma tentativa de adequar a '*os estudos empreendidos no curso de Pedagogia às questões do dia a dia*', ou seja, a teoria à prática. A '*técnica*' aprendida na faculdade ajuda a profissional a lidar com o problema educacional que surge no cotidiano da escola, mas ressent-se a supervisora da falta de recursos que a auxiliem a fazer o diagnóstico ou seja, a construir o problema, antes de se propor a resolvê-lo. Segundo Contreras (2202, p. 97), o problema da racionalidade técnica na formação do profissional da educação, é que o modelo despreza a formação profissional para a percepção do problema e preocupa-se apenas com a forma de solução.

A supervisora Áurea também considera a teoria importante, inclusive afirma que voltou a estudar recentemente, fazendo um curso de psicopedagogia, para respaldar melhor sua prática, carente de soluções para problemas relacionais. A supervisora entende o aspecto relacional como o principal desafio para a supervisão e acredita que somente por meio de muito estudo, o desafio poderá ser vencido. A supervisora usa a própria prática para falar sobre as vantagens do respaldo teórico:

Aí teve reunião pedagógica e eles ensinaram como fazer isso tudo e levei material, levo tudo certinho, sabe, trabalhar junto com os professores...

justamente porque tinha muito pouco tempo que eu tinha feito o curso de supervisão pedagógica. Então eu peguei tudo e fui entrar com os assuntos: como motivá-los, como fazer trabalhos em grupo, discutir interdisciplinaridade, vamos discutir a matéria. Também porque eu fiz um cursinho, do Estado, onde tinha as matérias todas, inclusive dentro da filosofia do estado, que é da escola Sagarana. Então eu estava com tudo, com tudo.

Os depoimentos das supervisoras da década 90/2000, revelam que existe uma diferença de conceitos em relação ao valor da teoria para a prática, se comparados aos conceitos das supervisoras da década 70/80. As últimas, ao atribuírem valor a teoria, o fazem de forma ampla, já que especificamente, ou seja, para a prática desenvolvida por elas, a teoria estudada pouco contribuiu. As primeiras contaram com a teoria em diversos momentos de suas práticas e foram motivadas a aprofundá-la e atualizá-la, por entendê-la facilitadora do processo de trabalho pedagógico. Para estas, a teoria está mais próxima da prática, do que para aquelas.

Os discursos usados nos depoimentos das duas supervisoras Adélia e Áurea, revelam ainda uma diferença de postura em relação à formação teórica. Enquanto a supervisora Adélia coloca-se ativa na busca pelo conhecimento, a supervisora Áurea apresenta-se numa atitude receptiva, mais passiva em relação à proposta do curso de formação. Ao avaliar a possibilidade de haver relação entre a teoria estudada e a prática, a supervisora Áurea, construindo a frase na voz passiva, diz:

A matéria **foi dada**, faça uso quem souber; se eu não estou fazendo uso, é por incompetência minha.

A mesma questão, sendo avaliada pela supervisora Adélia, produziu o seguinte discurso, construído na voz ativa:

Desde a época que eu estudava, o meu curso foi muito bem feito, não porque eu tivesse ótimos professores só não, mas **eu também me dediquei** muito a ele. Gostava de ser mesmo, de fazer o melhor, de procurar o melhor, de ler muito.

Apesar dos discursos apresentarem uma postura pessoal diferente perante o conhecimento teórico, ambas as supervisoras, reconhecem seu valor como um importante respaldo para a prática.

A atual professora de Ciências da escola, Vânia, menciona a questão da formação acadêmica, em seu depoimento, no qual declara insatisfação com o curso que fez, no que se refere à preparação para a sala de aula. A professora Vânia comenta sobre a importância dos estágios nos cursos que formam professores, e ressen-te-se da quantidade e da qualidade do tempo dedicado à prática docente, no curso de ciências que fez:

Não, eu acho que faltou um pouco, as horas de estágio talvez não tenham sido suficientes. Eu acho que foi importante para mim, porque eu sempre fui empenhada, eu sempre fui muito empenhada. Procurei sempre informação, procurei uma coisa diferente, eu buscava as coisas. Mas eu acho assim que se eu tivesse um estágio maior, com uma supervisão maior, para depois ter, por exemplo, para depois ter prova... o que que tinha ido mal... para você melhorar... porque não tinha isso. Tinha uma nota e pronto: ninguém te chamava para conversar.

Contreras⁷⁴ respalda a fala da professora Vânia ao afirmar que

Não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também, seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes a mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano (CONTRERAS, 2002).

A diretora da escola hoje, Dora, tece longos comentários sobre a questão do valor da teoria para o seu desempenho profissional, porém, a maioria, relacionados a sua prática como professora de Matemática. Ela se queixa da distância que existe entre o estudo acadêmico e a realidade da sala de aula:

E eu percebi o seguinte: que a matemática que eu vi na faculdade estava muito distante daquela matemática, principalmente do turno da noite que era uma realidade de meninos que estavam com uma bagagem de conhecimento pequena, e que eu tinha que voltar no bê -a- ba. Então eu vi que eu precisava de dar uma matemática bem prática pra eles e não era matemática que eu vi na faculdade não...

Como diretora, Dora declara, em seu discurso, que reconhece a necessidade de haver uma formação específica para o cargo, quando afirma o quanto tem se beneficiado do aconselhamento junto ao núcleo administrativo da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A Fundação tem colaborado com a administração da escola, disponibilizando para este fim, as teorias relacionadas ao gerenciamento moderno. A diretora afirma ainda que, ao lado da FDG, a experiência

⁷⁴ Ibidem.

docente é a grande responsável pelo sucesso de sua administração e sugere que a academia deva considerar a docência como base da formação não somente dos professores, mas também dos especialistas e gestores escolares, pois

É fundamental a experiência docente para a administração de uma escola, você vê com outros olhos os problemas dos professores e do próprio aluno. É muito importante a experiência docente na formação do gestor, pois a escola não pode ser considerada como uma empresa. Um administrador, apenas, não desenvolve o sentimento docente.

A professora e a diretora, reunidas numa mesma pessoa, tem conseguido perceber a realidade da escola, e nela interferir, utilizando como via de acesso o que ela chama de '*sentimento docente*,' resultado do estudo e a da sua experiência na sala de aula.

Pela análise da categoria 'relação entre teoria e prática', fundamentada nos depoimentos dos atores da pesquisa, a formação inicial dos profissionais que trabalharam na escola nos períodos históricos focalizados pela pesquisa, respaldou dois aspectos da profissão: o domínio do método, da parte metodológica, ou seja, técnicas de abordagem de conteúdo ou o como estudar, e o domínio dos conteúdos disciplinares propriamente ditos. Tanto professores, quanto supervisores, como diretores, apesar de elogiarem os cursos de formação, revelam, em seus depoimentos, a ausência, nestes cursos, de disciplinas que respaldassem a prática, em alguns de seus aspectos, entre eles, o relacional. Segundo JUNIOR (1997, p. 99), ainda hoje '*não se sabe bem o que ensinar ao futuro supervisor e também não se examinam as condições em que a grande maioria dos supervisores é formada*', assim como o '*processo de formação dos supervisores da educação não é, ele próprio objeto de nenhuma supervisão institucional*'.

Esta lacuna teórica resultou, em quase todos os casos, mas sobretudo na relação do professor com o supervisor, numa queda da qualidade do trabalho pedagógico devido à ausência de habilidades que promovessem o entrosamento entre as partes. Fragmentadas, essas partes perdem a possibilidade de reconhecimento do saber produzidos por outros grupos e, numa postura política, colocarem-se a serviço delas para ordenar um processo de mudança. Relações que deveriam ser de interação, fundamentaram-se, muitas vezes, no controle, contribuindo, desta forma, para

aumentar a rejeição ou o desprezo pelo profissional que exerceu a função de supervisor.

A conclusão acima contribui então, para reforçar a tese defendida por Saviani

a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica (FERREIRA org. 2000 p.32). (...) Nestes termos, organizar um processo de formação de supervisores escolares adequado às necessidades atuais da sociedade brasileira significa pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores, ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva. (JUNIOR. Org, 1997, p. 99).

Aceitando-se mutuamente como parceiros, professor e supervisor, tendo como objeto de trabalho a aprendizagem, interação e trocam seus saberes, num exercício constante de formação continuada. Desta forma, terá sentido tanto o conhecimento científico adquirido nos cursos de formação, como aquele construído na prática, resultado da reflexão sobre a ação individual e coletiva. O conhecimento construído a partir das interrelações, torna-se, desta forma, significativo para todos os membros envolvidos no processo educativo.

6.2.3. Categoria III: Controle / Autonomia

Implementada na década de 70, momento político do país, altamente centralizador, a profissão de Supervisão é criada, a princípio, para exercer o papel de controle, ou seja, para garantir nas escolas, a adoção das decisões tomadas pelas instâncias administrativas do sistema educacional.

Neste sentido, ou seja, para implantação de uma proposta, naquele momento, de cunho tecnicista, no curso de formação do profissional que iria exercer a função de controle das ações pedagógicas nas escolas, foram introduzidas as habilitações no curso de Pedagogia. Para Saviani (1997), esta modificação significou um importante passo no sentido da taylorização⁷⁵ do trabalho pedagógico. Adotou-se, em

⁷⁵ Com Taylor, passa a ser de competência da gerência, o controle do modo concreto de execução de toda a atividade no trabalho, desde a mais simples até a mais complexa, isto é o controle do trabalho

consequência, nas escolas, um modelo administrativo semelhante ao que existia nas fábricas e indústrias, apoiado na divisão do trabalho e no parcelamento das tarefas. Conforme o autor, a relação do professor com o supervisor sofre as consequências deste sistema organizacional, fundamentado na hierarquia e no poder advindo do conhecimento técnico, que separa as funções e as coloca em posições dicotômicas dentro da escola:

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia se dá no âmbito da 'pedagogia tecnicista' (...) e o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os a organização racional dos meios. (SAVIANI 1997, p 23).

A ênfase no controle, como condição para o sucesso de projeto educacional é, hoje, vista como uma das razões para a rejeição ao supervisor, nas escolas. Esse sentimento de controle do trabalho pedagógico, que permeia a relação entre professor e o supervisor, aparece nos depoimentos dos profissionais que trabalharam na escola Monteiro Lobato, tanto no período de 70/80, como no período atual. Porém, o significado do controle adquire conotações diferentes, negativa ou positiva, entre os profissionais dos dois períodos históricos.

As duas supervisoras que assumiram as séries finais do ensino fundamental a partir de 1979, Eunice e Iracilde, ao comentarem sobre a dificuldade de aceitação da supervisão, pelos professores, defendem a necessidade de se exercer o controle. A supervisora Eunice acredita que as professoras poderiam trabalhar melhor se fossem controladas, sobretudo em relação à administração do conteúdo disciplinar. Mas a resposta que tinha, dos professores de 5ª a 8ª séries, ao sugerir a utilização de técnicas para a elaboração do planejamento, reflete a rejeição do professor, como se segue: *'Que bobagem Eunice, elas falavam, eu sei muito bem o que estou fazendo! Eu não preciso de plano não'*. A supervisora, certa da eficiência do meio para garantir a produtividade e a qualidade do trabalho pedagógico, achava que era preciso

através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho (...) O conceito de racionalidade técnica é aplicado à administração cujo objetivo é o aumento da produtividade da mão

seguir o livro didático! Porque se seguisse o livro e fosse até a metade, já tinha trabalhado bem com o menino! (...) elas não iam nem na metade do livro adotado! E eu falava : gente, que fracasso! Eu ficava horrorizada...

A ênfase nos meios como condição para um bom ensino faz com que a supervisora tenha o livro didático como referência para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido. E, além deste controle estar ligado ao volume de conteúdo a ser trabalhado, a palavra tinha ainda, para a outra supervisora, Iracilde, um sentido mais amplo, relacionado com todo um conjunto de procedimentos que condiciona um trabalho bem feito. A supervisora julga como sua função, inclusive, influir na apresentação pessoal do professor, como forma de garantir a qualidade do trabalho pedagógico, como explica:

Era necessário exercer o controle. Exercer o controle significava, além de vigiar o comportamento físico, exigir planos e aulas melhores, maior rigor na disciplina. A supervisora garantia, era como um fiscal.

O controle que as supervisoras faziam não era do conteúdo, veja-se que, segundo as mesmas, não haviam sido preparadas no Instituto de Educação, para trabalhar com o conteúdo de 5ª a 8ª. A metodologia, ou seja, o método de abordagem dos conteúdos, apesar de ser referido pelas supervisoras, também não era discutido e, portanto, não significava um importante objeto de controle. O controle era burocrático, dos resultados formais, conforme relata a supervisora Eunice:

Eu atuava muito, não era no sentido de ensinar, por exemplo. Elas faziam o planejamento, tinham o livro lá e tal, mas era cobrar o trabalho, cobrar uma aula boa, perguntava o que estava dando, se já fez isso e tal se já fez isso assim assim...eu pegava o livro, eu olhava no diário de classe ... eu tinha que olhar no diário de classe, porque elas não me mostravam nada, sabe! Era muito chato, era um tipo de fiscalização! (...) muito raramente, tinha um que me pedia uma pesquisa, um material... mas era um tipo assim de uma ajuda que não era muito esperada entende? Era uma ajuda..não era ótimo, não me satisfazia como supervisora, aquele trabalho que a gente tinha... não me satisfez.

A atuação da supervisora Eunice reflete a formação profissional que teve na década de 60, quando o curso de supervisão do Instituto de Educação seguia, segundo a interpretação das informações obtidas nas entrevistas, uma orientação baseada na concepção funcionalista, cuja ênfase, segundo Lima (2001)

de obra através da divisão técnica do trabalho separando a decisão da execução (SILVA *apud*

era no processo de 'como fazer', ou seja nos meios, sem a percepção dos fins, de quem está a serviço; no controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a qualidade do ensino e na inculcação e defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros como: livros didáticos, métodos e técnicas de ensino. (SILVA in FERREIRA org. 2001, p.77)

O trabalho realizado pelas supervisoras na escola Monteiro Lobato, fundamentado no controle formal do processo pedagógico, era unilateral, atingia negativamente o professor e era mal recebido por ambos, professores e supervisoras, cujo relacionamento ressentia-se negativamente. Devido à dificuldade de entrosamento, a atuação das supervisoras era desordenada e chegava a ultrapassar o limite ideológico e físico do trabalho do professor. A supervisora Iracilde relata que, para garantir a qualidade do trabalho pedagógico, era necessário *'entrar nas salas de aulas para supervisionar o ensino e atitude do professor'* e, para avaliar o resultado do trabalho do professor, a supervisora costumava *'elaborar e aplicar provas aos alunos com o objetivo de avaliar se o trabalho do professor estava dando resultados bons'*. O controle, para as supervisoras que trabalharam na escola no período de 70/80, era a única forma de garantir a eficiência do sistema.

Porém, a forma de trabalho baseada no controle foi rejeitada pelos professores de 5ª a 8ª séries, como a própria supervisora comenta: *'Então o professor fala com você: que é isso, você está com disciplina de 1ª a 4ª, você está querendo controlar igual você controla de 1ª a 4ª, não é assim não!'*

A supervisora Eunice classifica o comportamento de rejeição à figura do supervisor, manifestado pelas professoras de 5ª a 8ª séries, como uma forma de exercício de autonomia. Mas, segundo a supervisora, essa autonomia não era resultado da competência profissional, mas sim, uma atitude que resguardava os professores do compromisso com o trabalho, conforme relata:

De 5ª a 8ª... Era duro, sabe! Porque as professoras eram auto suficientes... eram autônomas, não admitiam que eu entrasse...Quando eu fui falar isso com elas! Que isso!!! Nós estamos cansadas de saber disso! Como quem diz: preciso disso não! Elas não eram dependentes, mas elas não eram dependentes, não é porque elas eram super competentes não, é porque elas não queriam que ninguém entrasse, elas queriam levar o negócio do

jeito delas. Você falava e elas não atendiam. Inclusive porque elas não trabalhavam direito. Oh, uma coisa que é muito chato de te falar, mas elas eram preguiçosas! O jeito que elas davam aula, o resultado, o desinteresse, o desinteresse delas, dos meninos, sabe! Elas aplicavam a prova, a elaboração da prova era fraca, fraca!

Autonomia relacionada à independência, conforme foi utilizada pela supervisora, aproxima-se mais do individualismo do que do conceito de autonomia, propriamente dito. Segundo Contreras, (2002), o exercício da autonomia pressupõe a negociação, o diálogo e a compreensão, atitudes ausentes na ação das professoras, julgando-se pela definição da supervisora.

A atitude individualista das professoras pode ser entendida como uma forma de reação ao controle do trabalho, intensificado pela adoção de uma organização administrativa burocrática, predominante nas escolas, na época, preocupada com a rentabilidade e a produtividade. Contreras afirma

que há elementos tradicionais da configuração docente do professor que fizeram do ensino uma profissão dependente, separando concepção de execução, fragmentando e mecanizando as tarefas, controlando seu rendimento e aumentando o volume de trabalho em geral que deve ser realizado. (CONTRERAS 2002 p.228-229)

O trabalho fundamentado na relação de dependência, que caracterizava a atitude das supervisoras em relação aos professores, revela a forma pela qual aconteciam as relações de poder dentro da escola. Cunha (2002) analisa a relação entre professor e supervisor na escola tradicional, como uma relação entre sujeito e objeto:

O supervisor muitas vezes se tinha como sujeito (e pouco o foi, pois também era objeto das estruturas burocráticas superiores), mas olhava os professores como objetos das ações por ele controladas ou até estimuladas (CUNHA in FERREIRA org. 2002, p.93).

Porém, o professor de 5ª a 8ª séries da escola Monteiro Lobato recusou-se a ser tratado como objeto da ação supervisora e rejeitou a figura do supervisor, tornando a relação dispensável para o processo pedagógico. A supervisora Eunice percebe a rejeição das professoras ao trabalho com a supervisão e revela, em seu discurso, o lugar que as professoras de 5ª a 8ª ocupavam, na relação com a supervisão, ou seja, de sujeito e não de objeto:

O que a gente conversava, quando tinha reunião nas outras escolas, era isso. **Elas** não respeitavam. **Elas** não aceitavam porque elas eram, por exemplo, tinham habilitação, **elas** fizeram Letras então **elas** sabiam Português mais do que eu... então pra quê que eu ia entrar na área ... **elas** sabiam o que **elas** estavam dando.. **elas** sabiam o que os meninos precisavam, sabe?

O domínio do conteúdo disciplinar e a habilitação específica ofereciam aos professores, segundo a supervisora, fundamentos para uma prática autônoma. Porém, trabalhando de forma fragmentada, ou seja, cada professora isolada em sua disciplina, distante de um trabalho coletivo e da participação na elaboração do projeto pedagógico, a atitude das professoras aproximava-se, novamente⁷⁶, do individualismo, mais do que da autonomia. Contreras (2002) comenta sobre o significado da competência profissional para o exercício da profissão docente, diferenciando competência de autonomia, sem deixar de relacioná-las:

Podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competências em exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional (CONTRERAS, 2002, P. 85).

Os depoimentos das professoras que trabalharam na escola, na mesma época que as supervisoras Eunice e Iracilde, confirmam a ausência de espaço profissional e pessoal, para a relação das supervisoras com as professoras e atribuem o problema à formação das supervisoras. A professora de português Mariana comenta sobre a forma paternalista com que supervisoras, que eram especializadas no segmento de 1ª a 4ª séries, assumiram as séries finais, de 5ª a 8ª:

Quando eu entrei lá, a supervisão existia, a D. Iracilde e com a Eunice, no primário, mas uma supervisão assim quase que muleta de professor. Era assim, o professor, ele não tinha autonomia nenhuma. O supervisor, era aquele supervisor rígido que ficava olhando plano, abrindo caderno, de vez em quando entrava na sala, entendeu! Totalmente controlador. De 1ª a 4ª. Aí eles passaram para a quinta série, com a mesma postura de primário.

O controle a que se refere a professora Mariana, possui uma conotação negativa que, segundo Silva Junior (1984), impede a criatividade do professor e resulta num empobrecimento do trabalho pedagógico. Contreras (2002) também relaciona a

⁷⁶ 'Aproximação' analisada na p. 97.

qualidade criativa da prática docente ao compromisso pessoal com o processo pedagógico:

Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisto, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria situação. (CONTRERAS, 2002 p. 104)

O controle externo afasta o docente do '*compromisso pessoal com as opções pedagógicas*', limitando sua capacidade de interpretação das situações pedagógicas singulares que acontecem na sala de aula e desperdiçando, desta forma, a '*oportunidade educativa que elas representam*'. (CONTRERAS, 2002 p.103) A professora Mariana afirma que a supervisão não contribuía em nada para a qualidade de seu desempenho na sala de aula e que algumas de suas colegas, referiam-se à supervisão '*negativamente, com medo, com aquele temor: fulana vai olhar meu plano e ver que eu não estou seguindo!*'

O controle burocrático, que caracterizava a função exercida pela supervisora, manifestava-se por meio dos instrumentos formais, como o plano de curso que as professoras eram obrigadas a entregar no início do ano, o diário e o livro didático, conforme comenta a professora Mariana: '*Tinha mais, na minha época, você tinha que esgotar o livro*'. Além do controle do plano, do livro didático e do diário, a supervisora costumava fazer uma pesquisa entre os alunos, para avaliar o professor. A professora Mariana comenta: '*elas faziam pesquisa e não tinha nenhum aluno que reclamasse de mim*'. A criatividade advinda da forma particular com que ministrava seu conteúdo, aproximava-a dos alunos que, então participantes, adquiriam as competências necessárias ao sucesso escolar, conforme relata a professora:

Eu não era professora repressora, eu não era autoridade máxima, mas eu achava: gente se eles estão aqui, eles têm que escutar alguma coisa de bom. De repente, eu estava dando aula de gramática e todos estavam cansados e naquela época eu levava um gravadorzinho, e punha uma música do Tom Jobim, do Milton e eles começaram encantar com a MPB, ficavam doidos! (...) os meus alunos que formaram, eu não tenho palavras para te dizer o quanto eles me elogiam.

Apesar de rejeitar a forma de trabalho, a professora atribui grande valor à ação supervisora, mas não da forma que era exercida na escola. Sua admiração era por

uma supervisão que atuasse conforme seu desejo, ou seja, que fosse exercida a favor do professor e não contra ele, como acontecia na escola Monteiro Lobato, conforme o pensamento da professora,

O supervisor deveria ser, para a escola, uma pessoa altamente simpática, altamente poderoso na área que ele estivesse atuando. Para os professores sentirem nele uma pessoa amiga, uma pessoa que vai ajudar, que não vai **cobrar**, que não vai **censurar**, uma pessoa que não vai **punir**... tinha que ser um mais e não um **menos**!

A punição referida pela professora tinha um caráter moral, já que, muitas vezes, representava um chamamento verbal público, que expunha questões individuais, de forma pouco construtiva para o professor, como exemplifica o relato da própria supervisora Eunice:

Ficava na sala dos professores, antenadíssima, escutando conversa (...) falava ali mesmo. Entrava e brigava com o professor de educação física, o Raul, brigava com ele... Porque ele não dava nada, dava a bola para os meninos e pronto, não fazia mais nada. Eu falava, quando ele entrava na sala dos professores: que que isso Raul?

O fato de controlar, '*punir, cobrar, censurar*' torna a relação, conforme a visão da professora Mariana, não somente dispensável, mas prejudicial para o trabalho pedagógico que conta, desta forma, com um '*menos*' que deveria ser enfrentado: '*elas já estavam... não velhas, mas estavam... não tinham bagagem para **enfrentar** a gente!*'

A palavra '*enfrentar*', parece ter sido utilizada pela professora com o propósito de caracterizar uma situação de oposição, de perigo, cujo instrumento de luta estaria representado pelo substantivo '*bagagem*.' A '*bagagem*' então, deve ser composta pelo saber que viabiliza as boas relações de convivência, tornando a pessoa '*simpática e amiga*', e pelo saber científico, da técnica, que possibilita a '*ajuda*' que a professora espera da supervisora. A '*bagagem*' é resultado então, da união do que chamou Morin (2002, p.17 e 33), do saber das humanidades, '*uma cultura geral que favorece a reflexão sobre si mesmo e sobre as relações, mais o saber científico, específico, que alimenta a reflexão sobre as indagações provenientes da cultura das humanidades*'. Uma relação pautada por estes saberes deixa de ser hierárquica e passa a ser compartilhada, de participação, de troca, de construção mútua, cuja

existência justifica-se pela possibilidade de resolver os desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana.

Quando há relação de troca e de ajuda entre o professor e o supervisor, existe a possibilidade, inclusive, de haver o controle, porém no sentido positivo, de construção, conforme relata a professora de geografia Marisa: *'Então eu acho que ninguém é perfeito, a gente acomoda mesmo, porque em escola do Estado a gente acomoda mesmo'*. O controle é positivo, para a professora Marisa, pois significa motivação e estímulo para o trabalho, uma atitude que colabora para o desaparecimento do que chamou Contreras⁷⁷ do

docente funcionário, acostumado a agir apenas para cumprir normas, desanimado com a inoperância do sistema e socializado na cultura do pouco esforço e da pouca importância que seu trabalho possui para a engrenagem da instituição escolar, quer o faça mal ou bem. (CONTRERAS, 2002 p. 270)

A percepção da professora Marisa sobre o controle, advém, em grande parte, de sua experiência de trabalho com a supervisora Adélia, já que quando começou a lecionar na escola, em 1981, as supervisoras Eunice e Iracilde, estavam quase aposentando, o que aconteceu, respectivamente, em 1985 e 1986. Seu depoimento sobre a relação de trabalho com essas primeiras supervisoras, portanto, retrata uma relação de trabalho de quatro anos, e, conceitualmente, coincide com a percepção da professora Mariana, conforme relata a professora ao justificar seu sentimento de rejeição pela supervisão: *'Sabe o que acontecia, acho que pelo fato delas serem do primário, virem do primário, a gente achava que elas não sabiam nada. A gente não acreditava que elas davam conta'*.

O sentimento negativo, de descrédito, que a professora Marisa demonstra pela supervisão, modifica-se, em alguns aspectos, quando muda a supervisora. A maior parte do tempo que a professora trabalhou na escola, teve Adélia como supervisora, a qual respaldou sua prática, procurando imprimir um outro sentido à supervisão, enfatizando o trabalho interdisciplinar. A professora diz que quanto a esse tipo de trabalho *'ela dava muito valor'* mas, apesar de incentivadora, a supervisora

⁷⁷ Contreras referencia-se em estudos sobre o novo espírito empresarial aplicado à educação, realizados na década de 90.

conservava uma atitude de cobrança que era, além de desnecessária, prejudicial, na medida em que indispunha as duas, professora e supervisora, pessoalmente. A supervisora Adélia, segundo a professora Marisa,

...fazia questão daquela coisa do papel que eu sempre achei que não era necessário. E essa cobrança que foi no meu pé a vida inteira, sabe! Aí é que achava que pegava no meu pé e que não precisava daquilo e que às vezes **me botava numa situação de implicância com ela por causa disso**. de colorir um gráfico, de colocar, de fazer um gráfico de acordo com cruzinhas de negativo... que eu achava que não era necessário.

Apesar da professora Marisa julgar o trabalho da supervisora '*burocrático*', cujo objetivo era deixar '*Tudo arrumado, engavetado para quando chegar a inspetora estar ali: todo mundo com o planejamento bimestral, semestral, anual, entendeu!*', ela reconhece que, ao lado deste trabalho, sem sentido para a aprendizagem, a supervisora Adélia acreditava que o professor deveria ter autonomia para trabalhar, conforme afirma:

A supervisora deu sempre autonomia pra gente mudar e trabalhar também com outro professor... então, isso a Adélia sempre achou que deveria ser feito.(...)eu deixava a Dora entrar primeiro nas coordenadas geográficas para depois eu entrar e, pelo programa, aquilo tinha que ser dado primeiro e o menino não tinha noção! Então a Dora pegava a matéria dela do final, trabalhava com os meninos de quinta série, sexta série e quando eu entrava com escala, os meninos já estavam sabendo. (...) Ela dá todo apoio, ela faz questão disso... é uma coisa até inovadora que não fica aquela coisa ali só de livro, de mudança mesmo, de sair do roteiro do livro, de experiência com o colega, trocar experiência.

A liberdade para organizar o material didático e o incentivo ao trabalho coletivo representavam para a professora, possibilidades de construção de uma prática docente autônoma. Autonomia, neste sentido, está ligada à idéia de auto-organização, que conduz à evolução pela transformação, pois, conforme propõe por Morin (2002, p.82):' ... *não há evolução que não seja desorganizadora/organizadora em seu processo de transformação*'. A transformação do modo de trabalhar, neste caso, é um processo vivido pela professora, motivado pela demanda da realidade, que rejeita o trabalho estático e fragmentado, característico da escola tradicional.

A relação da professora Marisa com a supervisão, na maior parte de sua carreira profissional, difere da relação que teve com as supervisoras que a acompanharam, quando começou a trabalhar na escola. Os aspectos positivos que aparecem na

relação com a supervisora Adélia, como o apoio para interdisciplinaridade e o estímulo ao trabalho autônomo, são atenuantes para sua insatisfação com o controle que ainda existia na relação da professora com a supervisora. Esse controle, então, não era uma estratégia somente negativa, como marcou sua primeira experiência junto à função, no período de 70/80, conforme relata: *'...essa coisa burocrática, eu acho que não tem necessidade mas quando precisava dela, dessa coisa de trocar, ela dava todo respaldo, todo o apoio'*.

Assim como as professoras, a diretora da escola neste período, década de 80, Heloisa, considera a atuação das supervisoras Eunice e Iracilde, tímida, devido à ausência de conhecimento, conforme relata:

A formação do supervisor atendia de 1ª a 4ª e não de 5ª a 8ª. E ia muito bem, os professores, o supervisor ajudava. De 1ª a 4ª ele dominava os conteúdos porque ele tinha sido professor, tinha experiência docente. Quando chega de 5ª a 8ª e 2º grau, o supervisor se perde e não é bem aceito pelos professores. De certa maneira os professores criticavam os supervisores. Os professores contavam muito pouco com a supervisora. Elas trabalhavam muito limitadas pela falta de conteúdo... só podiam entrar na parte de planejamento...faltava até coragem de cobrar!

Segundo a diretora, as supervisoras seguintes, por contarem com maior conhecimento científico e mais experiência profissional, conseguiram uma atuação mais significativa junto aos professores:

... a Rosângela Arantes era muito boa. Ela tentava mais, tinha menos medo, era mais corajosa. Já interferia mais no planejamento, enfrentava mais os professores. A Adélia era mais experiente, tinha vindo da Secretaria de Educação... as duas (Eunice e Iracilde), ficavam presas ao primário.

Quando a diretora diz que a supervisora *'enfrentava'* os professores fica, em seu relato, a idéia de que existia uma luta entre as partes⁷⁸. Uma delas, a supervisão, tentando se impor sobre a outra, a dos professores, para garantir que a organização do trabalho pedagógico acontecesse da maneira correta, sob o ponto de vista da supervisora. Por isso, a diretora pensa que as supervisoras

...são imprescindíveis, porque pelo menos tem alguém que orienta o trabalho, há uma organização. Organização é cobrar a distribuição de créditos, não deixar acumular. Este trabalho de cobrança e controle na distribuição de créditos, interfere na aprendizagem, nas avaliações...

⁷⁸ Idéia mencionada anteriormente, pela professora de português Mariana, p. 60.

A atuação dos professores, segundo o depoimento da diretora, fica determinada pela ação da supervisora. A '*organização*' do trabalho encontra-se, desta forma, externa, fora do controle de quem o executa, distanciando o pensar do fazer, considerando professor como um 'dador' de aulas, sem compromisso político com a educação, ou seja, sem vínculo com o fim do processo pedagógico, que é a formação do aluno. A prática docente desvinculada do 'pensar' a educação, fragmenta o processo e distancia-se da *praxis*, perdendo assim, a possibilidade de transformar educador e educando.

A fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, a separação entre concepção e execução é, segundo Contreras (2002, p. 34-35), uma das consequências da adoção da racionalização do trabalho nas escolas, cujo fundamento básico é a gestão científica do trabalho, proposto por Taylor⁷⁹. A característica básica do trabalho racionalizado, ou seja, da gestão científica do trabalho, é a hierarquização das funções. Sua principal consequência foi, na época da implementação da teoria nas organizações escolares, décadas de 70/80, o surgimento dos gestores científicos, responsáveis pelo planejamento, e dos inspetores ou supervisores, controladores do processo produtivo, sobretudo, quanto às especificações das tarefas e do tempo de execução das mesmas. Conforme Contreras⁸⁰,

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão de trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. (CONTRERAS, 2002).

O afastamento das funções de decisão leva o professor a perder sua autonomia na realização do trabalho e a depender de decisões externas, que se fundamentam no saber científico e acadêmico. Contreras (2002, p. 34) afirma que o professor, '*ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre a seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo*'.

⁷⁹ Frederick Taylor, publicou em 1911 "Princípios de Administração Científica" (The Principles of Scientific Management), onde desenvolve uma teoria administrativa baseada nos seguintes princípios: Princípio do Planejamento: separar quem pensa e quem faz; Princípio do Preparo: selecionar os melhores e treiná-los de acordo com o melhor método de execução; Princípio do controle: aderência ao planejamento de tarefas, através de rigorosa supervisão.

Porém, os professores de 5ª a 8ª séries da escola Monteiro Lobato do período 70/80, resistem ao controle dos especialistas e rejeitam a supervisão, como forma de manifestarem essa resistência, conforme o depoimento da professora Mariana:

Porque aí começou a fase de rejeição total. Eu, que já tinha nove, dez anos que dava aula e eu achava assim: que antipatia desse povo vindo aqui para mandar na gente! A gente achava isso! Aquele **continuismo**! A gente não achava que teria pessoas com cabeças melhoradas.

O '*continuismo*' ao qual se refere a professora demonstra a rigidez com que as supervisoras que eram de 1ª a 4ª séries, atuaram de 5ª a 8ª, tentando impor uma forma de trabalhar diferente e distante daquilo que era o desejo das professoras.

O sentimento de rejeição da professora Mariana ganha sentido na ação impositiva da supervisora, contrária à sua crença e aos seus interesses, como professora. A professora ressentia-se dessa interferência negativa colocando, inclusive, as funções de professora e supervisora, em lados opostos do processo educativo, conforme relata:

...é que na minha época a supervisão era contra professor, tinha essa ala! Ela queria que o aluno tomasse bomba, ela queria que o aluno repetisse o ano e o professor, às vezes, achava que não deveria!

A ausência de interação entre a supervisora e a professora resulta em perda de autonomia, na medida em que a decisão é individual e privilégio daquela que é, hierarquicamente mais bem situada, ou seja, a supervisora.

A diretora Heloisa, em seu depoimento, faz referência a essa ausência de autonomia do professor, ao mencionar que a '*distribuição dos créditos*' e as '*avaliações*', deveriam ser controladas pelo supervisor. Sendo do supervisor a decisão sobre a forma de realização destes procedimentos pedagógicos e a decisão imposta para o professor, este se torna um mero executor de uma tarefa, um proletário do ensino, cujo interesse, voltado para a sobrevivência, distancia-se das necessidades da escola. A semelhança entre o professorado e o operariado se dá, segundo Contreras (2002, P.35) tanto '*pela separação entre concepção e execução quanto*

⁸⁰ Ibidem.

pela desqualificação do trabalho, como a perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção'.

Os procedimentos pedagógicos mencionados pela diretora Heloisa advêm da própria prática docente, ou seja, são derivações dos conteúdos disciplinares e somente fazem sentido para os alunos, na medida em que forem contextualizados. São parte de um contexto e se forem analisados isoladamente, por um especialista que não interage com o professor, não serão reconhecidos e nem validados por nenhum dos membros do processo de ensino e aprendizagem. Serão o resultado de decisões externas, burocráticas e transformar-se-ão em instrumentos de controle da prática docente.

A questão da contextualização na organização do conhecimento é analisada por Morin ao tratar da importância da adequação entre os saberes, cada vez mais fragmentados, e os problemas universais, cada vez mais globais. O autor acredita que

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (...) a contextualização determina as condições de sua inserção e os limites de sua validade. (MORIN 2002, p.35).

A discussão sobre a contextualização dos procedimentos e práticas docentes pode ser, portanto, uma das ações pedagógicas que dão significado à relação do professor com o supervisor. A relação ganha sentido à medida que se concretiza na interação e na troca de experiências do conhecimento sobre estas etapas específicas do processo de aprendizagem e ocorre assim, num espaço onde o supervisor distancia-se do papel de controlador e concebe seu trabalho, conforme define Alarcão (RANGEL org. 2001, p. 12) como uma '*co-construção do trabalho diário de todos na escola*'.

Ainda conforme a diretora Heloisa, mesmo que haja perda de autonomia do professor no trabalho docente, essa perda é relativa, considerando que sua atuação acontece na sala de aula, espaço, supostamente, imune ao controle do supervisor e onde '*O professor tem total autonomia, mesmo sendo controlado*'. Conforme o relato

da diretora, o controle que o supervisor exerce sobre o trabalho do professor é um **'controle democrático, só nas reuniões...'** pois na sala de aula, *'o professor fazia o que ele queria'*.

Contreras (2002, p.222) afirma que o termo *'controle democrático induz à sustentação de imagens que sugerem a vigilância e não a cooperação'*. O autor analisa o termo *'controle democrático'*, com base na relação entre a sociedade e a escola e, partindo dessa análise, conclui que o *'controle externo das responsabilidades acaba reproduzindo burocracias que se sustentam no princípio da desconfiança'*. As relações que, segundo Contreras, contribuem para a autonomia do professor, não são fundamentadas no controle e nem na regulamentação, mas na comunicação orientada para decisões coletivas sobre uma questão de interesse comum, que, no caso, é o ensino. Analisado sob o ponto de vista de Contreras, o termo *'controle democrático'* da forma como foi utilizado pela diretora, ou seja, vinculado aos momentos das reuniões e a eles restrito, pelo fato de não ser considerado, pela própria diretoria, como pertinente para a atuação do professor na sala de aula, parece estar mais próximo da vigilância do que da cooperação.

Ferreira (2002) propõe um conceito de controle que admite a autonomia e que por meio dela é exercido, pela participação e com o objetivo de garantir a organização necessária ao funcionamento do sistema como um todo. A proposta da autora é baseada num

modelo de profissão em que autonomia individual do profissional (limitada em seu âmbito e alcance) seja combinada com uma autonomia colegiada e participativa centrada na organização. Colegiada porque deve basear-se não na soma de decisões individuais, mas na cooperação de todos os que trabalham na instituição escolar; participativa, porque deve abranger toda a comunidade escolar. (FERREIRA 2002, p. 32)

O conceito de autonomia colegiada e participativa lembra a teoria desenvolvida por Morin sobre autonomia. Conforme o autor, autonomia

não é uma liberdade absoluta emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. A autonomia não é possível em termos absolutos mas em termos relacionais e relativos. (MORIN, 2002, p.118)

A dependência relacional a que se refere Morin, conduz a uma convivência solidária, de reciprocidade, onde formam-se e transformam-se os sujeitos e os objetos envolvidos na relação, pela troca dos conhecimentos e das experiências que caracterizam os saberes individuais.

Este é o controle positivo que permite a '*co-construção*' de um projeto educacional comprometido com cada um dos membros do processo e também com a totalidade dos objetivos da educação. Neste sentido, isto é, valorizando a participação coletiva no processo educacional, a diretora Heloisa valida a relação do professor com o supervisor, atribuindo a este último o papel de colaborador, no processo de construção de autonomia do primeiro. Conforme a diretora:

O supervisor é importante na construção da autonomia do professor porque existe sempre uma palavra, um elogio, a valorização do professor. Ele jamais pode entrar batendo de frente com os professores, tem que ser político.

A supervisora atual da escola, Adélia, compartilha, em seu depoimento, com a diretora Heloisa, a percepção sobre a natureza da relação entre o professor e o supervisor. O sentido da supervisão, segundo Cunha (FERREIRA org.2002, p. 87) relaciona-se à possibilidade '*de ser articuladora dos movimentos que agregam as energias do espaço escolar*', conceito, conforme a autora, político. A supervisora acredita que a ênfase da relação deve ser no entendimento entre as pessoas e na construção de relações solidárias, que permitam a cooperação e o crescimento pessoal e profissional. A atuação na parte pedagógica acontece em consequência dessas relações. Em seu depoimento, a supervisora demonstra ter cuidado com a relação com o professor, valorizando o trabalho realizado e utilizando para isso, um discurso previamente elaborado no sentido positivo, que é a base de seu trabalho junto ao professor:

Eu falo, inclusive, eu falo para ele: eu sei que você é muito capaz. Eu sempre trabalho no positivo, nunca recebo um professor, às vezes a pessoa, às vezes, aqui dentro da escola, chega um professor novato e certas pessoas costumam falar assim: acho que não vai ser bom não. Eu fico, por dentro, eu fico remoendo porque eu acho que nós não temos esse direito de fazer esse pré-julgamento, sabe! Nada, principalmente negativo. Eu posso até fazer um pré-julgamento positivo, mas eu acho que o negativo... não sabe! Eu acho que a gente tem que trabalhar é com otimismo. Tanto que eu jogo isso para eles: eu sei que você vai bem, que você é capaz, que você já viu, que você já fez. Ou então, você fala assim:

mas eu tenho essa experiência também que eu posso te contar, aqui na escola o pessoal faz assim...e eu não tenho problema não, viu!

O discurso da supervisora Adélia não revela preocupação com o controle formal do trabalho dos professores, pelo livro didático ou pelos diários, como era a forma de atuação das supervisoras do período 70/80. Os indícios de controle que aparecem na sua prática, estão vinculados às relações. Apesar do pouco contato com os professores do ensino fundamental, pois fica na escola somente duas tardes por semana, a supervisora tem sempre uma palavra dirigida a um professor, contextualizada pedagogicamente e politicamente, ou seja, referente a um projeto em andamento ou mesmo sobre questões pessoais de cada um. Nessa busca pela cumplicidade nas relações, aparece um resquício da prática supervisora paternalista exercida pelas primeiras supervisoras, quando trabalhavam com as professoras de 1ª 4ª séries: *'E trato eles com o maior carinho, como eu trato uma pessoa da minha família, como eu trato um filho, eu trato eles aqui, sabe!'*

Agindo desta forma, a supervisora pretende tornar o lugar do professor na escola, mais confortável, libertando-o de pressões que, conforme sua crença, são desnecessárias e distanciam o professor do objeto de ensino, o conteúdo, e do objetivo do ensino, a aprendizagem do aluno. A supervisora rejeita o papel de controladora e justifica sua atitude tanto pela própria personalidade quanto pela necessidade do contexto:

... não é do meu feitio, não é fazer isso, ficar vigiando os outros, ficar controlando as coisas. Uma escola funciona perfeitamente.... se todo mundo tiver trabalhando bem. Não precisa de ninguém para comandar não... precisa não!

Conforme a supervisora, o controle dos meios, ou seja, abordagem do conteúdo, material didático, formas de avaliação, é uma função do professor e por ele deve ser exercida, através da autonomia adquirida na relação com a supervisão:

Eu não sou muito de exigir. Eu acho que tenho que dar a eles condições de desenvolver. Eu não fico cobrando deles não, e sei que ele faz. Talvez se eu tivesse assim uma cobrança....

Apesar de entender a autonomia como uma construção conjunta, a análise do discurso da supervisora revela algumas características da ideologia controladora,

dominante na época de sua formação, em que o supervisor era o sujeito na elaboração do projeto pedagógico. A supervisora afirma que o processo de construção da autonomia deve envolver supervisor e professor, mas, conforme revela a estrutura sintática das frases que constrói, para definir o processo, depende mais do primeiro, ou seja, da supervisora, que aparece sempre como sujeito:

Eu dou essa autonomia para eles. **Eu** acho que depende dos dois. Mas no momento que **eu** estou dando responsabilidade e que **estou dando** a ele o direito de optar, sabe... eu acho que as coisas andam melhor... em vez daquela cobrança rígida...

A posição de sujeito, assumida pela supervisora é, tacitamente, aceita pelos profissionais que atualmente trabalham na escola Monteiro Lobato. A qualidade da relação entre a supervisora e o professor, permite que exista um sujeito, sem que se transforme em objeto, seu interlocutor. São posições que se colocam em lugares hierarquicamente diferentes, mas para efeito de ação, e não em termos de poder. Desta forma, e segundo a análise de Contreras (2002), existe a possibilidade de desenvolvimento da autonomia:

A autonomia é uma dinâmica de relação, e são as qualidades dessa relação, que permitem o próprio desenvolvimento da autonomia. (CONTRERAS 2002, P. 201)

A autonomia, mesmo sendo concedida por uma autoridade, é libertadora e incentiva a criatividade do professor, segundo a percepção da supervisora:

... quando **você dá** aquela responsabilidade para o professor e fala que a recuperação tem que ser paralela e contínua, ele bola mil e uma coisas.. **Eu dou asas** prá ele voar: gente cria asas, voa

Contreras (2002) atribui à criatividade, como produto da autonomia, o valor de inovar a educação, porém, questiona o tipo de autonomia que depende do incentivo dos especialistas. Segundo ao autor, esta é uma

noção ambígua de autonomia, já que, ao mesmo tempo que se propõe a implicação e a criatividade dos professores na inovação da educação, a autêntica iniciativa dessa maneira de entender a inovação da educação, volta a estar nas mãos dos especialistas e políticos, que agora esboçam outro tipo de influência sobre as escolas e os professores. Se antes se tratava de introduzir produtos acabados (livros didáticos, uma técnica docente, um projeto curricular), agora se tende a introduzir as estratégias e os processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo,

reflexões sobre a política, etc.) que se espera que conduzam os docentes a elaborarem seus próprios produtos. Isto significa mais autonomia profissional ou uma mudança no lugar do controle: do controle dos produtos para o controle dos processos? (CONTRETAS, 2002 p. 235)

A pergunta do autor tem resposta nos depoimentos das professoras que trabalham com a supervisora, ao analisarem o tipo de relação que possuem. A professora de Ciências, Vânia, caracteriza sua relação com a supervisão como um espaço de construção conjunta da prática, fundamentada na liberdade e na solidariedade. A professora compartilha com a supervisora a identificação de seu papel como autoridade libertadora, sem que lhe pareça inconveniente dividir a conquista da qualidade no trabalho. Para a professora, não há incômodos na sua relação com a supervisão da escola Monteiro Lobato, apenas benefícios:

Não, aqui não sinto isso não. Você não sente que ninguém está aqui para mandar em você, está para te ajudar (...)eu tenho uma pessoa que eu posso chegar para ela e falar minha dúvida, que eu tenho uma ajuda e não que eu estou sendo vigiada para saber se o trabalho é bom ou ruim. Então eu estou pegando alguém que tem experiência, que sabe que eu posso fazer, que **me dá total liberdade de fazer**: não, você pode fazer e deve fazer. Porque eu acho assim, **ela me dá liberdade para eu trabalhar** lá do meu jeito. Agora, se eu sentir uma dúvida, eu venho e converso com ela, mas eu não tenho dependência dela, não sinto ela me cobrar nada.

A professora percebe, e sua percepção foi anteriormente registrada ⁸¹, que para haver dependência no sentido negativo, empecilho para o crescimento profissional, a atitude de controle tem que ser recíproca, ativa e passivamente assumida pelos profissionais, gerando uma dependência ruim, que prejudica a criatividade no trabalho da professora, como relata:

Se você fica atrás dela, só, só, só perguntando! Eu não fico atrás... você fica totalmente dependente. Se ela fica no seu pé, querendo saber muito, ela te inibe. Agora, aqui eu não tenho dependência dela não.

A professora admite, inclusive, que tem uma dependência da supervisão em relação ao trabalho com projeto, o qual ela ainda não domina. Porém, em assuntos que ela domina, possui autonomia:

Tenho uma dependência em relação a ela, na parte de projeto. Por exemplo, prova: eu faço minha prova e sei o que estou fazendo. Ainda não

⁸¹ A questão da dependência, sob o ponto de vista da Professora Vânia, foi anteriormente analisada, na categoria Percepção.

cheguei para ela e mostrei minha prova e perguntei se ela acha que está certo ou está errado, não! Porque essa prática de prova eu já tenho muito bem, então eu tenho autonomia, posso fazer que ninguém interfere, tenho autonomia. Agora, projeto, eu já peço orientação porque eu acho importante a ajuda dela no projeto.

A dependência que a professora possui, da supervisão, está relacionada à parte formal do ensino e não à parte ideológica, relativa a opções e decisões. A relação com a supervisora, para a professora, é um meio de entrar em contato com os outros condicionantes do ensino que são, na sua perspectiva, o conhecimento técnico sobre o assunto pedagógico específico, e os professores, cujos conteúdos disciplinares comporiam, junto com o dela, um projeto pedagógico. Configura-se, assim, a construção da autonomia pela dependência de ambos, conhecimento e relacionamento, os quais se efetivariam pela '*ajuda*' da supervisora e forneceriam para a professora Vânia, a segurança necessária ao trabalho autônomo.

Segundo Morin, o conceito de autonomia está em estreita relação com o conceito de dependência,

ou seja, para sermos nós mesmos precisamos de fatores externos a nós.(...) O ser humano que é complexo, pode viver o paradoxo de ser o indivíduo mais autônomo e o mais subjulgado. Concentra em si um misto de autonomia, liberdade e heteronímia. Esta capacidade do sujeito o torna auto-organizador de seu processo vital e não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos à sociedade e ao ecossistema. (MORIN, 1995, p.60-61).

A importância do outro, para a autonomia profissional, é analisada também por Contreras (2002), que acredita numa autonomia construída a partir das relações e que

...não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas. (CONTRERAS, 2002 p.211)

A professora Vânia valoriza as contribuições do meio, representadas pelo conhecimento da teoria e pela ajuda da supervisão, mas não se reduz a ele. Serve-se de ambos, sobretudo da solidariedade proposta na relação com a supervisora Adélia, para formar-se e transformar a si e à sua prática docente. Não dispensa a

possibilidade de tomar decisões tanto em relação ao 'produto como aos processos' de aprendizagem e utiliza-se também do meio, como respaldo para construir sua autonomia.

O processo de construção da autonomia foi discutido pela professora de Português, Érica, que trabalha na escola desde 93. Segundo a professora, várias de suas experiências pedagógicas foram realizadas em parceria com a supervisora Adélia, cuja contribuição foi importante não somente para o trabalho com os alunos, como também para a transformação de sua prática. Em seu relato, a professora utiliza a relação com o material didático para identificar decisões que toma, de forma independente, sem ter relação com a supervisão:

Modifico, tenho autonomia. Sai um texto no jornal de hoje, que eu acho bom, eu levo para a sala de aula, deixo o livro prá lá, porque o assunto é de hoje. Então eu tenho autonomia, eu modifico tudo que eu quero.

A prática da professora Érica não depende da supervisão, porque, segundo ela,

... o professor na sala de aula, ele pode mudar na hora, naquele momento. Eu mesmo, independente de supervisora, eu estou com uma coisa planejada e lá na hora aparece um assunto, eu mudo totalmente a minha aula.

Porém, conta com a relação com a supervisão pois

... é um suporte muito bom para o professor (...) eu acho bom essa parte da supervisão porque orienta o professor nessa parte da interdisciplinaridade. Por exemplo, na reunião. Eu acho que deveria ter mais reuniões, mais tempo para a os professores reunirem com o supervisor, com os próprios professores, mesmo para a questão de disciplina né e a interdisciplinaridade!

A relação com a supervisão vivida pela Professora Érica, na escola Monteiro Lobato, existe e se faz necessária sem impedir, mas respaldando, a ação autônoma da professora, conforme sua definição sobre o suporte que a supervisora representa: *'É justamente passando as coisas novas, os textos novos, coisas de jornal que apareceu, que eu não vi'.*

As posições do professor e do supervisor, na prática da professora, não são dicotômicas, mas complementares, mesmo ocupando posições hierárquicas

diferentes. A hierarquia, segundo a professora, é uma questão de organização: é necessária, acontece de forma democrática e existe para que todos os papéis sejam reconhecidos como importantes, para a construção da prática, conforme relata:

Hierarquia sempre existe e eu acho que sempre vai existir. Cada um no seu ambiente. É uma hierarquia que tem igual no governo. Aqui é democrática. Cada um tem sua vez, cada um respeita o outro.

A definição de papéis é uma estratégia administrativa importante, também para a diretora Dora. Assim como a professora Vânia, a diretora entende que exercer um papel específico não significa estar alheio ao todo da escola, ao contrário, os papéis devem existir como referência organizacional apenas. Não devem se transformar em fator de alienação e nem contribuir para a fragmentação do trabalho docente, mas devem ser partes complementares de um todo que se organiza pela contribuição e interação, e que tem um fim comum e único que é a aprendizagem do aluno, conforme seu depoimento:

A gente tenta definir bem quais são os papéis, eu acho que isso tem que ser bem definido. Agora isso não significa que a gente não reuna e não compartilhe e não coloque qual que é a minha expectativa em relação ao trabalho do supervisor, do orientador. (...) numa escola, não adianta você pensar que o diretor só faz isso, o supervisor só... não. Principalmente na escola pública, com a carência de pessoal, a gente tem que fazer de tudo aqui dentro da escola... não adianta o supervisor sentar lá e falar que vai fazer só isso! Se aparecer uma emergência aqui ele tem também que apagar incêndio na escola sim! E isso, às vezes, essas pessoas que tem essa mentalidade muito assim, fragmentada, de que aquilo ali é que minha função, às vezes ... eu critico isso ... eu acho que a gente tem que ser uma equipe e se naquele momento... a atividade fim da escola, o objetivo final é sempre o aluno! Então se aquilo ali que está acontecendo naquele momento é mais importante do que uma reunião pedagógica, o aluno é que está em prioridade ali, eu tenho que largar qualquer coisa que eu estou fazendo e tenho que atender, entendeu! Se não for assim as coisas não funcionam. Tem que ter definido os papéis sim, mas não implica que tem que ter uma camisa de força, que você não pode extrapolar daquilo ali, entendeu!

Fundamentada na complexidade do trabalho docente, a diretora defende a importância dos papéis, para o controle da escola como um todo. Aparece novamente, em seu relato, a idéia de controle ligada a uma estratégia administrativa, um controle do processo, que garanta a cada membro da escola, a possibilidade de enxergar o trabalho pedagógico em toda a sua complexidade, como se segue:

...essa questão de deixar o trabalho meio solto, nas mãos do professor ... cada professor trabalhar da maneira que quer, da forma que quer. Eu gostaria que o supervisor, ele tivesse mais **controle** sobre o trabalho do professor, entendeu! Controle assim: saber o que o professor está dando, a forma como está sendo dada a relação do professor com os alunos, como é que... porque isso quer queira, quer não, eu tenho a capacidade de ver a escola como um todo, rapidinho eu percebo isso.

Ferreira (2001), atribui um significado positivo para o termo 'controle', relacionado à atividade do profissional da educação. Segundo autora,

o controle necessário é o que se fará na construção coletiva do projeto acadêmico/educacional à luz dos princípios e elementos mencionados (liberdade e solidariedade) e do saber científico na sua forma mais elaborada, que possibilite o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores, que devem ser estudados, discutidos, rediscutidos reincorporados à prática supervisora que o profissional da educação deverá exercer no âmbito educacional/escolar. (FERREIRA 2001 p.98-99)

O controle do processo é um procedimento bem visto pelo professor Weber, que imprime à estratégia um caráter globalizante, informativo, fator, inclusive, importante para a construção de sua segurança profissional, perante a comunidade escolar e base para as escolhas que a escola apresenta a comunidade. Aquilo que é '*tecido junto*'⁸², pela análise do depoimento do professor, atende as várias demandas da escola e justifica a adoção dos projetos e propostas pedagógicas de cada professor, pela coerência com o projeto educacional como um todo:

Eu acho importante você estar conhecendo! Eu tenho a impressão muito clara de uma coisa, igual eu coloco: eu trabalho muito em branco... e se chega alguém e quer reclamar de mim, a direção da escola e a supervisão, elas conhecem meu trabalho. Elas estão por dentro do meu trabalho, eu não escondo nada. Eu acho importante porque, se vem uma reclamação, você fala : o trabalho dele é...

A argumentação do professor Weber respalda a percepção da diretora Dora, que se apóia, como administradora da escola, no conhecimento adquirido pela informação, para fundamentar, perante os pais, as escolhas realizadas pela escola e pelos professores, nas diversas situações que podem ocorrer. Segundo a diretora, a ausência de informação impede a interação e prejudica a relação, não somente entre os profissionais, mas também com os pais, como explica: '*...senão, o que digo para um pai que vem falar comigo?*' O controle do trabalho torna-se importante na

⁸² Expressão usada por Morin (2002) ao definir 'complexo'.

medida em que respalda o processo de interação entre as partes que compõem a escola.

Porém, a supervisora Adélia não compartilha com a diretora essa idéia sobre a necessidade de controle no trabalho docente. A supervisora acredita que

um bom trabalho pedagógico não precisa de controle e nem de coordenação. Inclusive a tendência é essa né! Futuramente acabar com essa hierarquia! Cada um estando na sua função e trabalhando bem, não precisa de ninguém não, para coordenar não.....

As relações políticas sim, pela análise do depoimento da supervisora, necessitam estar sob controle, até mesmo para que haja uma garantia de aceitação da relação com a supervisão e uma adesão ao trabalho proposto, ou seja, o acompanhamento dos projetos dos professores e sua adesão à proposta das reuniões. Segundo a supervisora, a sua aceitação como supervisora, garante a qualidade do trabalho pedagógico como um todo:

Eu acho que sou bem aceita! Quando você não é bem aceito, quando as pessoas não gostam das outras, elas querem fazer tudo para fazer mal! Não está preocupada em desenvolver um trabalho bom, que apareça, nem nada né! E ela, estando te prejudicando, a pessoa que elas querem justamente prejudicar, está prejudicando o outro lá, muito mais, o outro...

O prejuízo a terceiros, '*o outro lá*' que, no caso em questão, é o aluno, pode resultar da falta de interação entre os condutores do trabalho pedagógico ou, nas palavras da supervisora, '*quando as pessoas não gostam das outras*'.

A supervisora pensa que um bom trabalho pedagógico depende das relações políticas entre o supervisor e o professor. Segundo ela, uma boa relação é '*essencial. Se não existe isso não tem trabalho bom não*'. Este pensamento da supervisora Adélia é compartilhado pela outra supervisora que trabalha, atualmente, na escola, a supervisora Áurea. Ao ressaltar o valor das relações, num ambiente de trabalho escolar, ela classifica hierarquicamente, os objetivos que deve perseguir, um profissional que trabalha com o professor:

Primeiro tem que ganhar, pessoalmente, para depois atuar no pedagógico. Não ando, não consigo atingir, não consigo entrar.. Se não, não vou

conseguir atingi-lo, não vou conseguir trabalhar, não vou conseguir nada com ele. Posso até prejudicá-lo.

Quando Morin (2002, p. 491) trata da religação dos saberes, ressalta a importância da relação, para se chegar à formação de um todo saudável, ou seja, sem reduzir a importância das partes que, permanecendo distintas, têm sempre o que trocar. Segundo o autor, *'sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao todo, do todo à das partes'*. A supervalorização de alguns dos elementos que constituem o todo, oportunizaria a realização de um trabalho fragmentado, mais próximo do controle e da hierarquização dos componentes, do que da interação, distante porém, da idéia de construção da autonomia no contexto das relações. Por meio da interação, as partes se completam, permanecendo, no entanto, distintas e capazes de agir com autonomia e compromisso com a complexidade que caracteriza o trabalho pedagógico ⁸³.

Segundo Contreras

a autonomia não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício (...) uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações e não isoladamente. (CONTRERAS 2002, p. 197-199)

O trabalho da supervisora, fundamentado na valorização das relações e no estudo das teorias pedagógicas, é bem recebido pelos professores, que atribuem à supervisão, na escola Monteiro Lobato, um papel mais próximo da liderança do que do controle. A identificação da supervisora com a figura do líder acontece devido, sobretudo, ao reconhecimento de sua competência profissional, conforme o depoimento da professora Vânia, de Ciências, quando compara a atuação da supervisora Adélia com outra, de uma escola em que havia trabalhado anteriormente:

Assim, você notava que o supervisor não estava ali para te ajudar não, mas para vigiar seu trabalho, para ver o que que você estava fazendo... Não para te orientar, para te ajudar, para te socorrer, não para ser uma relação assim ... uma interrelação. Mas eu notava assim, que parecia que aquela pessoa estava te vigiando. Agora, aqui não: eu tenho uma pessoa que eu posso chegar para ela e falar minha dúvida que eu tenho uma ajuda e não que eu estou sendo vigiada para saber se o trabalho é bom ou ruim. Eu quero assim: se seu trabalho está sendo ruim, então tem que te ajudar a

⁸³ Refiro-me à teoria da complexidade desenvolvida por Morin (2002).

melhorar tem que falar o que está ruim e não ficar te vigiando, né... (...) ...projeto, eu já peço orientação porque eu acho importante a ajuda dela no projeto.(...) Então eu estou pegando alguém que tem experiência, que sabe que eu posso fazer, que me dá total liberdade de fazer: não, você pode fazer e deve fazer.

Da mesma forma, a professora de Geografia, Maria Abadia, encontra na supervisora Adélia um diferencial em relação às outras supervisoras com quem trabalhou. Acredita na sua forma de trabalho, que valoriza o professor pelo respeito a ele dedicado, ao cuidar da qualidade do tempo e do espaço pedagógicos, como descreve:

Principalmente em relação à escola pública, (...) esta é uma das escolas que estou vendo uma pessoa extremamente... mais preparada! Que busca, que traz coisas diferentes e que não faz aquela coisa de qualquer jeito: vou levar isso aqui para elas e elas fazem... não é assim. **Você vê que ela programa de acordo com os temas que a gente está necessitando.** Isso faz diferença... sem dúvida. Principalmente porque as reuniões são planejadas, organizadas.

A atuação da supervisora no sentido de envolver os professores nas tarefas de elaboração e desenvolvimento dos projetos, segundo Contreras (2002, p.240), '*é um fator fundamental na transformação da escola em uma instituição mais dinâmica*'. O autor desta forma, evidencia a importância do papel da liderança, ou seja, '*de figuras institucionais que assumem o papel de dinamizadoras da equipe de professores*'.

A supervisora Adélia, tida pelos professores como elo de ligação entre eles, e deles com a teoria, personifica o líder, segundo o conceito desenvolvido por Rangel:

O supervisor apresenta-se, então, como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza, que dinamiza encontros para a discussão e atualização teórica das práticas. (RANGEL 1979, p.148).

O empenho e o cuidado dedicados ao preparo das reuniões, no sentido da contextualização teórica das práticas docentes desenvolvidas na escola, conduzem a uma aproximação entre a supervisora e o professor. E o sentimento que essa aproximação gera, é de confiança, segundo a supervisora:

...eu não sou muito de exigir, eu acho que tenho que dar a eles condições de desenvolver, eu não fico cobrando deles não, **e sei que ele faz.** Pelos trabalhos dos meninos, o retorno que vem.

A confiança no trabalho do professor, demonstrada pela supervisora, contribui para a realização de um trabalho de parceria, de troca, ou segundo sua interpretação: '*... um trabalho compartilhado, que eles sentem que eu estou preocupada com o crescimento não só do aluno como deles também*'.

O sentido da palavra '*Compartilhar*' é '*participar*'⁸⁴, e na frase construída pela supervisora, funcionando como adjetivo, acompanha o substantivo trabalho, agregando-lhe, portanto, uma qualidade.

A mesma qualidade, ou seja, a participação é, também para a diretora Dora, o fundamento para uma prática docente significativa. A diretora acredita que ao adotar os verdadeiros princípios democráticos em sua gestão, a escola estará no caminho certo para responder à demanda da realidade, conforme comenta:

... se as decisões forem tomadas levando em consideração todos os interessados na escola, representantes da comunidade, dos professores, de todos, aí a gestão será participativa. Se as decisões atenderem às necessidades da realidade daquela escola, que são diferentes de outra escola, por exemplo: o meu aluno da noite precisa melhorar no emprego, então eu tenho que ajudá-lo a melhorar lá. O da manhã quer passar no vestibular, então minha meta é essa. Tem que partir da realidade.

O sentido que a diretora emprega ao termo gestão democrática, está contido na proposta de administração escolar da LDB 9.394/96, disposto no artigo 3 inciso VII, cujos princípios norteadores encontram-se no art. 14:

Art. 3- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14- os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁸⁴ FERREIRA, 1986.

No sentido *lato*, segundo Dourado (FERREIRA org. 2002, p.152) *'a gestão democrática pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e, portanto, de exercício da cidadania'*.

Ao assumir a participação como forma de trabalho, os gestores da escola resignificam o espaço das relações, substituindo o controle pelo diálogo e o autoritarismo pela solidariedade, como relata a supervisora Adélia em seu depoimento, ao definir a importância de uma relação participativa, fundamentada no diálogo:

Eu gosto de ouvir os professores e acho que é importante todos ouvirem, porque sempre tem uma coisa boa. Porque eu gosto de ouvir o professor, eu dou espaço para o professor, pode ser para falar a maior baboseira. Porque é o momento que a gente tem, para ver o pensamento dele e tentar ajudar o crescimento dele. E dentro de uma reunião de professor também, eu sei se o professor tem competência para aquilo que ele está fazendo ou se ele precisa mais da minha ajuda. Eu tenho que diagnosticar! Se eu não ouço, se eu só falo, se é monólogo, eu não sei como...

Este novo significado que a relação do professor com o supervisor assume, a partir do pensamento da supervisora, ou seja de *'co-construção'* reflete o desejo do professor Weber, ao referir-se ao papel da supervisão: *'É estar junto, estar caminhando junto com o professor'*.

O objetivo do professor, ao utilizar a palavra *'junto'*, é qualificar a relação que acontece entre o professor e o supervisor. Junto, na frase construída pelo professor, é um adjetivo que significa *'unido, anexo, próximo, chegado'*⁸⁵, e denota, portanto uma qualidade, oposta à separado, fragmentado. Aquilo que é feito junto, *'tecido junto'*, é compartilhado, é resultado da participação, da união e dispensa o controle que se aplica a sistemas estruturalmente fragmentados.

A análise, portanto, das categorias controle/autonomia revela uma diferença importante entre o período de 70/80 e o período atual: o contexto onde acontece a relação do professor com o supervisor. Onde havia rejeição, hoje há mais que aceitação, há desejo. E quando o desejo substitui a rejeição, o que se percebe, a partir da análise dos contextos e das relações é uma resignificação do controle, entendido agora como meio de participação.

⁸⁵ FERREIRA, 1986.

Novamente Contreras subsidia a pesquisa e, citando Hargreaves, analisa a importância do desejo no contexto das relações que acontecem na escola:

além da técnica e do propósito moral, o bom ensino se compõe de desejo. (...) No desejo se encontra a criatividade e espontaneidade que conecta os professores emocional e sensivelmente (no sentido literal de sentimento) com seus jovens, com seus colegas e seu trabalho. (CONTRERAS 2002, p. 209)

As relações entre o professor e o supervisor deixam de ser dicotômicas para ser complementares e acontecem por desejo dos profissionais e não, apenas, por imposição do sistema. Ao ser rejeitado o acompanhamento do trabalho do professor, torna-se controle, ao ser desejado torna-se participação.

A ênfase do processo educacional vivido na escola Monteiro Lobato, passa da ação para a relação, do pessoal para o coletivo, o qual hoje existe, sem anular os indivíduos, mas a partir de sua contribuição ativa e contextualizada. Permanece a ação, muda-se a relação e sua influência no trabalho pedagógico.

O controle, hoje, é meio de atingir a complexidade do trabalho pedagógico. Não impede a autonomia mas, ao contrário, colabora com a construção da mesma, pela informação necessária ao processo de interação. Inteirados das propostas e dos desejos de cada uma das partes envolvidas no processo pedagógico, supervisor e professor dividem o espaço da relação de forma participativa e democrática.

A seguir, esta categoria de análise, assim como as anteriores, serão retomadas e comentadas de forma interligada, com o apoio da interpretação, até o momento, realizada.

7. CONCLUSÃO

A atual supervisora da escola Monteiro Lobato, Adélia, traduz, com o depoimento abaixo, a expectativa de alguns e a realidade vivida por outros, dos muitos profissionais da escola, na relação do professor com o supervisor:

... geralmente um professor vem me contar, naquele conteúdo tal, o que ele está fazendo, ou uma data como o dia mundial da mulher... Tudo eles me contam, porque eles sabem que eu vibro! Então, toda experiência boa que eles têm: Adélia, estou fazendo aquilo, estou fazendo aquilo outro. Com 'aquilo', eu começo a perguntar e vejo que um outro professor pode pegar um gancho: fulano, olha que coisa boa que o colega aqui está falando, olha! E com isso vai **tecendo**, sabe!

A palavra 'tecer' possui, entre outros, o significado de '*coordenar e perpassar, cruzando-se*'⁸⁶, sentidos que servem ao propósito da supervisora Adélia, ao utilizá-la como metáfora para simbolizar o aspecto relacional de sua ação, na escola, junto aos professores. Sendo verbo, e utilizado no gerúndio, transmite a sensação de continuidade, ou seja, uma ação inacabada, dinâmica, constantemente em construção. É verbo transitivo e, portanto, dependente, isto é, pede um complemento que, em se tratando da pesquisa, sugere ser, simbolicamente, o fio condutor das percepções reveladas nas entrevistas dos atores, sobre a relação do professor com o supervisor, em suma, o desejo de afastamento da solidão.

A tecitura então é feita com o fio da esperança daqueles que, pela ausência, idealizaram a supervisão como uma presença solidária e comprometida com as pessoas e com os fins de uma educação que, sem desprezar o real, vislumbresse o ideal, como relata a professora de Português do primeiro período da pesquisa, Mariana:

Sem a supervisão, o professor ficava lá na escola, 'voando'! Ele não tinha a quem recorrer para perguntar, por exemplo, sobre o mimeógrafo, sobre uma passagem de prova, um esquema melhor de prova. É porque, na verdade, o 'bicho de sete cabeças' do professor era e ainda é a prova. Porque a prova, ela está muito longe da realidade. E como a gente via que era uma coisa difícil, **a gente queria que alguém** desse pra gente um suporte. Não tinha esse suporte.

⁸⁶ FERREIRA, 1986.

A professora afirma, não apenas em seu nome, mas como intérprete do grupo dos professores seus colegas, que havia o desejo pela relação com a supervisão, inclusive como meio para a construção de uma prática mais próxima da realidade. Desta forma construída, ou seja, compartilhada, a prática contaria com a segurança necessária para enfrentar, entre outros, o desafio de elaborar o processo avaliativo na escola, justificando, assim, a supervisão, como possibilidade de um trabalho de formação continuada para os professores.

Pelo fio do desejo, o movimento pedagógico recíproco entre professores e supervisoras, responde ao anseio da relação solidária, manifestado pelos professores dos dois períodos históricos, entre eles, a atual professora de Ciências Vânia. Valorizando a cumplicidade nas decisões pedagógicas, a professora, pela comparação entre dois momentos de sua experiência profissional, o primeiro em outra escola e o segundo na Monteiro Lobato, enaltece sua relação com a atual supervisora:

Você notava que o supervisor não estava ali para te ajudar não... para vigiar seu trabalho, para ver o que você estava fazendo... não para te orientar, para te ajudar, para te socorrer, não para ser uma relação assim ... uma **interrelação**. (...) Então, ela me dá respaldo nisso, porque eu sei que qualquer coisa que acontecer, eu tenho uma pessoa atrás de mim ... eu não estou sozinha!

Dentre as duas experiências relatadas pela professora, a primeira, caracterizada pelo controle formal do trabalho, parece descrever a forma mais comum de se dar a relação, nas escolas, veja-se outros depoimentos, como o da atual professora de Ciências Janice

Na escola em que eu trabalhei não tinha apoio nenhum... vice diretora, supervisor. Em muitos lugares, nem conhecia! (...) ela atuava como disciplinária, tomava conta de aluno que estava fora de sala, não sobrava tempo para a gente.(...) não tinha reunião para a gente conversar com os outros professores...eu não tinha experiência! A supervisora aqui ajuda! Porque na escola em que eu trabalhei...

A professora Janice compartilha seu sentimento com a professora de Artes Adriane, recém chegada na escola. Formada há três anos, sua representação da supervisão construiu-se de forma negativa, pela ausência, em sua experiência de trabalho anterior, também no Estado

Devia existir supervisão, porque toda escola tem, mas eu nem lembro quem era. E fiquei lá um ano! (...) eu não tinha relação nenhuma. (...) não sei como é debater sobre uma aula!

A solidão que a professora Vânia sente, incômoda também para as professoras Janice e Adriane, já existiu na escola Monteiro Lobato, e foi experimentada, durante muito tempo, por professoras, diretoras e supervisoras. Foi o tempo em que se confundia autonomia com individualismo e que a aproximação entre a supervisoras e os professores, tinha o objetivo de controlar o trabalho, sobrevalorizando o aspecto formal e burocrático em detrimento do relacional e criativo. Supervisoras e professoras do ensino fundamental enfrentavam-se, ao invés de relacionarem-se, não cooperavam, competiam. A supervisora da escola na década de 80, Eunice, comenta sobre a natureza do trabalho que realizava na escola, quando assumiu as últimas séries do ensino fundamental, e a dificuldade que tinha para relacionar-se com os professores devido, entre outros fatores, à forma fragmentada característica do trabalho, neste segmento:

Então o meu trabalho era difícil demais, porque era com o professor e o professor falava com você: que que é isso! Você está com disciplina de 1ª a 4ª, você está querendo controlar igual você controla de 1ª a 4ª ! Porque os professores eram auto suficientes, eram autônomos, não admitiam que eu entrasse, **eles não queriam que ninguém entrasse**, eles queriam levar o negócio do jeito deles.(...) **fica tudo muito isolado, muito isolado, separado**. Eu acho que eles lá de 5ª a 8ª e de 2º grau, deviam fazer um planejamento juntos, porque eles têm problemas sérios. Por exemplo, o professor de ciências pede ao aluno isso, isso, aquilo... aí o outro, de matemática, pede isso, isso, e aquilo e então o menino desorienta! Agora se fosse um trabalho feito assim...

Não somente a supervisora Eunice, mas também as professoras, ressentiam-se da ausência de um trabalho coletivo na escola. A professora de geografia, na época, Marisa, percebia os prejuízos resultantes do isolamento entre os professores e deles com os diversos setores da escola e imaginava que a relação da professora com a supervisora, poderia ser um dos espaços de diminuição deste isolacionismo pedagógico. A professora acredita que a ação supervisora deva ser diferente daquela que existia na escola, sugere que sua transformação ocorra por meio da interdisciplinaridade e que o sentido relacional deva ser o fio condutor da ação educativa:

É importante acompanhar a realidade também da escola, do aluno, do todo, de um todo, porque senão não anda... porque se um emperrar ali, acabou! Eu acho que tem que ter, tem que haver a **interrelação de um todo**, do corpo docente da escola, eu acho isso muito importante, muito importante! Eu acho que o bom andamento de uma escola é essa **interdisciplinaridade**, porque senão não caminha, não caminha. Eu acho que educação é um todo, educação é um todo... é o disciplinário, é a faxineira, é desde lá de baixo, tudo, é a escola. Eu acho que é esse todo e não ficar

O conhecimento de cada parte que compõe a escola e a possibilidade de promover o contato entre elas, torna a relação do professor com a supervisão meio e fim, início e término, pedaço e todo. O contato entre a unidade e a multiplicidade acontece no espaço da relação, em busca por um conhecimento significativo, ou seja, a bagagem formativa que permite ao indivíduo enfrentar os desafios da complexidade, cujo conceito, citado no aporte teórico da pesquisa, é trabalhado por Morin (2002), e neste momento da análise, retomado. Complexo, segundo o autor, vem do latim *complexus*, significa '*aquilo que foi tecido junto*' e deve ser o paradigma da educação do futuro, fundamento norteador da reforma do pensamento. Morin entende que

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o político, sociológico, o econômico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN 2002, p.15).

O saber que resulta das interações entre as partes e destas com o todo, é chamado por Morin de '*conhecimento pertinente*', definido pelo autor como '*o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita*' (MORIN 2002, p. 16)

A elaboração do conhecimento pertinente está vinculada, pela teoria de Morin, a dois conceitos fundamentais: a relação e a organização. A relação é analisada pelo autor, sob a luz da seguinte frase de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliares, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas mutuamente por meio de um elo natural e insensível que liga as mais distantes e diferentes, eu assevero que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. (MORIN 2002, p. 491)

A relação é a forma pela qual se dá a ligação entre os distantes e entre os diferentes, ou, conforme Morin,⁸⁷ é '*a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes*'. Ambos, todo e partes, são considerados hierarquicamente iguais, não existindo um sem o outro e, potencialmente diferentes, pois relacionam-se, sem jamais perderem a identidade. O desafio que se faz, por meio da relação e da organização, é a interação, ou seja, a promoção da interdependência das partes entre elas e delas com o todo, mantendo-os diferentes para que, na diferença, tenham o que trocar. Permanecendo distintas, as partes se completam e formam um '*conjunto de pluralidades de constituintes heterogêneos*' (ARDOINO in MORIN, 2002, p. 550) e o todo, forma-se como um terceiro elemento, maior ou menor que a soma das partes.

O desafio de trabalhar com base na relação, é posto para a supervisão, pela atual diretora da escola Dora, conforme relata:

Fazer esse elo entre as várias disciplinas da escola! Então, por exemplo, Ciências tem que estudar solo e geografia também que estudar, então fazer com que isso seja dado ao mesmo tempo. Porque se duas pessoas falam ao mesmo tempo, facilita a assimilação do conteúdo. Se uma pessoa fala aqui e outra fala lá, não vê que tem uma ligação de uma coisa com a outra...

A diretora entende que a realização da interação entre as disciplinas depende de um olhar educado para enxergar os pontos de ligação, e também que o conhecimento adquirido pela informação contextualizada por meio do processo interativo, é pertinente, ou seja, tem um sentido positivo para o aluno. Fica, desta forma, comprometido, o todo com as partes, interligadas pelo trabalho de um ator da escola que ocupa um lugar privilegiado pela visão que proporciona, de todo o processo, e legitimado pelos outros atores que nele atuam.

A supervisão assim, responderia ao desafio proposto por Morin (2002), ao assumir o lugar do '*tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes*'. O papel de promover essa interação na escola, proposto para a supervisora, é reconhecido e desejado pelos professores, como declara o professor de Ensino Religioso, Weber

⁸⁷ Ibidem.

Eu acho que eu vejo o supervisor assim, como mediador. É o suporte que a gente tem! O dia do idoso, por exemplo, comemora em setembro e pelo calendário é um sábado letivo: eu quero envolver a escola, a comunidade, o bairro e não adianta eu querer fazer isso sozinho. Porque eu quero envolver a escola e **a escola não sou eu sozinho...** envolve a diretora, supervisora, professores, a orientadora, a escola como um todo.

O sentimento de rejeição à fragmentação, à solidão, em oposição à adesão ao pensamento globalizante, demonstrado pelo professor Weber, reflete não somente seu desejo de parceria, em relação à supervisão, como traduz, inclusive, a atual proposta de trabalho da supervisora Adélia, descrita pela própria:

Você não faz nada demais, a única coisa que você faz é ouvir e ter capacidade de congrega tudo, de mostrar que tudo é **interrelacionado**. Então porque que você vai trabalhar sozinha nisso, se o outro lá pode te ajudar! Você pega parte dali e outra parte daqui e cria alguma coisa! (...) O cumulativo você está sempre por dentro de tudo, inclusive tem condições de trabalhar... porque na vida, tudo é **global**! Então você está tendo condições de puxar os ganchos. E o estaque não, você está trabalhando só para nota, **fragmentado**...

No papel de tecelã, a supervisora colabora para a organização do processo de construção do conhecimento, elemento que, ao lado da relação, sustenta o trabalho que responde ao desafio da complexidade, conforme propõe Morin. A partir do estudo da comunicação entre ordem e desordem, o autor explica sua idéia de organização:

A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e portanto garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto a organização: transforma, liga, mantém. (MORIN 1977, p.101)

Na escola Monteiro Lobato, a participação da supervisão na promoção da organização do sistema, vincula-se, sobretudo, à regulação do tempo e do espaço escolar, não dos indivíduos ou dos conteúdos das disciplinas, conforme define a supervisora Adélia, em um de seus depoimentos, anteriormente mencionados e, neste momento, lembrado:

...dentro da minha reunião tem momento que eu dou espaço para eles conversarem e peço para conversar mesmo porque o mais importante é conversar! Eu gosto de ouvir os professores e acho que é importante todos ouvirem porque sempre tem uma coisa boa. Porque eu gosto de ouvir o

professor, eu dou espaço para o professor, pode ser para falar a maior baboseira. Quando você dá aquela responsabilidade para o professor e fala que a recuperação tem que ser paralela e contínua, **ele bola mil e uma coisas!**

O valor positivo que é atribuído à criatividade do professor, revela-o como sujeito, perante o olhar da supervisora, '*autor de seu processo organizador*', pela definição que Morin, (1995) faz de sujeito e pela própria forma da supervisora definir o princípio do respeito, considerado por ela, fundamental na ação supervisora:.

Agora, com o conteúdo, o professor é que vai usar, dentro daquele modelo que o supervisor colocou, entendeu! Eu acho que esse é o saber. Tem que ser uma pessoa inteligente porque tem que saber, primeiramente, porque ele tem que ter inteligência para **saber respeitar o professor como ele é!**

Respeitar, segundo Rios (2002. p 126), '*não deve significar deixar ficar como está, e, sim, intervir no sentido de permitir o desenvolvimento das potencialidades e de estimular novas capacidades*', prisma pelo qual é visualizado o traço organizador da ação supervisora. A organização do processo pedagógico, desta forma proposto, não limita a atuação autônoma dos professores, veja-se que, conceitualmente, a autonomia se dá em relação, longe do isolamento, mas no reconhecimento do outro, como foi analisado e demonstrado anteriormente, no estudo específico desta categoria⁸⁸. Mesmo sendo organizada pela supervisora, a relação com a professora não possui características de dependência, pelo contrário, a segurança advinda da relação entre iguais, permite essa busca consciente pelo outro, sem medo da dependência ou de submissão a um controle negativo, conforme exemplifica o depoimento da professora de Ciências Vânia:

Eu, pelo menos, não é questão de certo ou errado que você vai perguntar para ela, aí depende de você. Se você fica atrás dela, só, só, só perguntando! Eu não fico atrás, senão você fica totalmente dependente dela! Agora, aqui, eu não tenho dependência dela não!(...) Porque essa prática de prova eu já tenho muito bem, então eu tenho autonomia, posso fazer que ninguém interfere, tenho autonomia. Agora, projeto, eu já peço orientação porque eu acho importante a ajuda dela no projeto. Agora, se eu sentir uma dúvida, eu venho e converso com ela, mas eu não tenho dependência dela, não sinto ela me cobrar nada: o que você está fazendo, o que você está dando. Não, em momento nenhum.

A professora sente-se respeitada em suas escolhas, entre elas, a de buscar ou não, o apoio da supervisora. E a opção não acontece apenas pela relação, inclui a

⁸⁸ Análise realizada na categoria Controle/ Autonomia.

decisão sobre o momento e a forma em que se dará essa relação, ocupando, desta forma, a professora, o lugar de sujeito no processo de elaboração do projeto pedagógico. Neste caso então, a relação com a supervisora, não impede que a professora seja autora de seu próprio processo organizador, conforme propõe Morin, podendo, inclusive, essa relação contribuir para tal, ao representar um 'espaço' para valorização do trabalho e um incentivo à criatividade da professora, conforme relata:

... incentivar! Aí quando você chega e fala o que você está pensando em fazer, que ela te incentiva e fala que é uma idéia brilhante, maravilhosa e aí ela começa te ajudar assim, por exemplo: utilizar a criatividade que você tem para realizar aquele projeto! E ela começa te dar aquele respaldo.... nossa... é prazeroso demais!!!

O prazer que a professora Vânia sente pode, também, ser resultante de uma prática organizada, pois, segundo Alves (2001)

o espaço da escola tem que ser como o espaço do jogo: o jogo, para ser divertido e fazer sentido, tem que ter regras. Já imaginaram um jogo de vôlei em que cada jogador pode fazer o que quiser? A vida social depende de que cada um abra mão da sua vontade, naquilo em que ela choca com a vontade coletiva. (ALVES, 2001, p. 68)

Esse traço organizador da supervisora é, também, reconhecido positivamente, pela atual professora de Ciências Janice, a qual lhe confere um caráter interativo, um sentido de ligação, conforme relata, ao identificar os motivos que a levam a se relacionar com a supervisora:

Para discutir alguns problemas que você acha que é só com você! E a gente não tem muito tempo para ouvir as pessoas, para conversar, eu acho importante. **Um tem uma experiência boa e pode passar.** Até agora, ela tem ajudado num projeto ou alguma coisa que eu estou fazendo. Aí você vai atrás dela, ela sempre ajuda, ela **organiza**.

A relação entre a professora e a supervisora adquire, pelos depoimentos das professoras Janice e Vânia, o sentido de colaboração e, desta forma, responde ao anseio demonstrado pelos atores do primeiro período histórico da pesquisa, década de 70/80, conforme ficou evidenciado pelo estudo das percepções⁸⁹.

⁸⁹ Categoria das percepções, p. 55.

As percepções dos atores sobre a relação dos professores com as supervisoras, mostraram-se diferentes entre os períodos históricos estudados. Porém, do anseio demonstrado pelos atores das décadas de 70/80 à realidade vivida pelos atores da década atual, a relação que modifica e contribui para a qualidade do trabalho pedagógico, é solidária. Da cumplicidade na relação, nasce o prazer mencionado pela atual professora de Ciências Vânia e o acréscimo positivo esperado pela professora de Português da década de 80, Mariana, ao dizer que

... o supervisor deveria ser para a escola uma pessoa assim altamente simpática, altamente poderosa na área que ele estava atuando... para os professores sentirem nele uma pessoa amiga, uma pessoa que vai ajudar, que não vai cobrar, que não vai censurar, uma pessoa que não vai punir ... tinha que ser um **mais** e não um menos.

A diferença da qualidade da relação do professor com a supervisora começa a aparecer, na escola Monteiro Lobato, no final da década de 80. O controle que impregnava a relação de dependência negativa, consequência de uma formação excessivamente técnica e de uma política administrativa centralizadora, cede lugar a uma abordagem reflexiva e '*dialogante*,' como define Alarcão (RANGEL, org. 2001). Essa mudança na relação com a supervisão é percebida pela professora de Geografia Marisa, que trabalhou na escola durante os dois períodos históricos pesquisados, e é da seguinte forma interpretada:

(...) a Adélia era de botar ali no papel. Tinha que entregar o planejamento bonitinho, coloridinho, uma coisa que eu nunca achava que era necessário... e eu sempre fui cobrada nesse negócio de planejamento, sabe, é burocrático, só. Tudo arrumado, engavetado para quando chegar a inspetora estar ali: todo mundo com o planejamento bimestral, semestral , anual, entendeu! A gente brinca muito assim: essas oras são todas inoperantes! **Mas realmente tem uma distância entre professor e supervisor... Isso tá mudando a cara, eu acho que está.** Mas a Adélia era muito distante, não havia aquela coisa... Adélia na função dela! (...) hoje não, até ela é mais aberta com o professor. Ela está mais do lado do professor hoje do que ... esse trabalho de colocar você com um colega seu, para ver a necessidade daquilo ali. Ela dá todo apoio, ela faz questão disso... é uma coisa até inovadora, que não fica aquela coisa ali só de livro, de mudança mesmo, de sair do roteiro do livro, **de experiência com o colega, trocar experiência!** Ela dava muito valor e ao mesmo tempo fazia questão daquela coisa do papel que eu sempre achei que não era necessário.

A mudança na ação supervisora implica, entre outros fatores, na passagem de uma abordagem individual, pessoal, do trabalho, para a ênfase no coletivo, que se realiza

por meio da relação recíproca e reflexiva ou, nas palavras da professora, na troca de experiências. Alarcão comenta esta passagem, ou melhor, mudança, da seguinte forma:

Os metodólogos dão lugar aos formadores, aos orientadores, aos conselheiros, aos colegas. (...) A ênfase supervisiva recai na análise dos contextos, mais do que na análise do professor...Os atores são os professores considerados mais no coletivo do que na individualidade. No coletivo se inclui o supervisor, cuja autoridade advém da expertise, do conhecimento e das competências interpessoais. (RANGEL, 2001p. 28)

Além de enfatizar a importância do contexto e da coletividade, a autora acredita também na capacidade de transformação da ação, por meio do pensamento sistêmico, como define:

O pensamento sistêmico é apresentado como a capacidade de se ter uma visão de conjunto e de se compreenderem as inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo, como forma de não nos sentirmos impotentes perante a complexidade, aparentemente incompreensível, dos fenômenos. Essa capacidade implica em uma maneira de pensar e o domínio de uma linguagem susceptível de descrever a compreensão das forças e relações que estruturam o comportamento dos sistemas. É a compreensão profunda que se esconde por trás dos comportamentos visíveis. (...) Como afirma Senge 'é a disciplina que integra as disciplinas, fundindo-as em um corpo de teoria e prática coeso. É ela que permite aos grupos ver mais longe, para além das perspectivas individuais. É a ela que se deve a percepção das possibilidades de mudança.' (RANGEL, 2001 p. 40)

Os elementos apontados por Alarcão, necessários para enfrentar o desafio da complexidade, ou seja, o contexto, a coletividade e o pensamento sistêmico, estão presentes na teoria desenvolvida por Morin sobre o paradigma da complexidade e baseiam-se, todos, nas relações inter-pessoais.

Segundo Morin (1995, p. 85), o pensamento sistêmico é um dos constituintes do pensamento complexo, por fundamentar-se na dialética proposta por Pascal⁹⁰, ou seja, *'o ir e vir das partes ao todo e do todo às partes* (p. 81). O mesmo pensamento, segundo Senge (1994), fundamenta a relação entre teoria e prática, objeto de análise desta pesquisa⁹¹. A ausência desta relação, nos cursos de formação, dificultou o exercício da profissão tanto para o professor como para o supervisor⁹²,

⁹⁰ PASCAL *apud* MORIN 2002, p. 25.

⁹¹ P. 84.

⁹² Olhar final da análise da categoria Teoria/prática p. 93.

prejudicando as relações entre os profissionais, como relata a professora de Português da escola, na década de 80, Mariana:

Eu acho que os supervisores em geral falam muito, assim, de técnicas, falam muitas palavras pedagógicas bonitas, eloqüentes, mas na prática, é o mesmo que fazer uma peneira: você pega aquele monte de coisa que ele está falando lá e se peneirar sai um monte de pó salpicado! (...) Faltava uma formação, principalmente, faltava uma **formação de humanidade**.

Ao referir-se a uma cultura chamada *humanidade*, a professora fornece à pesquisa, motivo para uma nova aproximação da teoria desenvolvida por Morin (2002). O autor chama de cultura das humanidades, a parte *genérica* do saber, que,

por meio da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. (MORIN, 2002 p. 17-18).

A cultura humanística, relacionando-se com a cultura científica, compõem, juntas, o que o autor chama de saber complexo⁹³, capaz de promover o fortalecimento da responsabilidade, pela possibilidade da percepção global dos fenômenos, assim como incentivar a solidariedade, pela preservação do elo com a globalidade dos fenômenos. A escola que se organiza no sentido de responder a estes desafios, Morin acredita, está no caminho do futuro, cuja trilha

... é a reforma do pensamento, que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação das duas culturas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o pensamento. (MORIN, 2002, p.20)

A reforma do pensamento então, pode representar a mudança a que professores, supervisores e diretores da escola Monteiro Lobato referem-se⁹⁴, quando identificam, hoje, na relação do professor com a supervisão na escola, uma possibilidade de enxergar o aluno, não apenas pelos próprios olhos, mas também pelos olhos de seus colegas. A socialização das percepções sobre o aluno, entre os professores, aumenta a responsabilidade de cada um destes profissionais que, como co-construtores, solidarizam-se nas ações pedagógicas, para, desta forma,

⁹³ Morin, 2002, p.18.

⁹⁴ Referência registrada na análise da Categoria Percepções, p.55.

alcançar o sucesso. Sendo do aluno, o resultado será do professor, do diretor, do supervisor, da comunidade e da escola como um todo, integrada e integrante de um sistema coeso, pelas relações que o sustentam, como relata a atual professora de Português Érica, ao falar da influência da relação com a supervisora em seu trabalho:

Eu acho que gera uma **harmonia!** Porque influencia na sua pessoa e você vai passar isso para o seu aluno e eu acho que tudo tem uma relação, tudo está ligado! (...) aí que ele é complexo, porque ele atua. Porque geralmente tinha aquela supervisão de área, mas para um supervisor geral, ela tem que ter uma visão de todas as áreas, não só daquela área de português, **e isso vai refletir lá no aluno.** Por isso que eu acho bom quanto mais reunião interdisciplinar, que o Estado está querendo cortar, que a escola está querendo cortar! E eu acho que esse é um resultado muito bom. Se cortar de gringola, fica cada um por si e **quem fica prejudicado é o aluno.**

A idéia de harmonia, mencionada pela professora, traz em si o sentido de junção e união de coisas e seres, os quais, isolados, nada significam, mas quando juntados, produzem *beleza*.⁹⁵ A professora sente que esse '*acertamento de coisas entre si*'⁹⁶ traduzido pela palavra harmonia vinculada à ação supervisora, produz efeito no aluno, o que evidencia o aspecto político de uma atuação comprometida '*com as condições sob as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem estar) na sociedade, em sua existência coletiva*'⁹⁷. Na mesma intensidade, portanto, que a visão global, '*de todas as áreas*', como diz a professora, beneficia o processo pedagógico, pela paz resultante da *harmonia*, a fragmentação prejudica o trabalho, devido, segundo Morin (2002)

à diminuição do senso de responsabilidade - cada um tende a ser responsável somente por sua tarefa especializada -, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e os cidadãos. (MORIN, 2002 p. 18)

A ligação entre os indivíduos e deles com a sociedade, torna-os cidadãos e como tais, políticos, pelo próprio exercício da cidadania, segundo a definição de político que Cunha (FERREIRA org.2002, p.83) propõe, ou seja, '*Político precisa ser entendido como uma condição de cidadania que fundamentalmente, se materializa*

⁹⁵ DALLES, 2002, p.115. Dicionário Dentro de Dentro.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ JAPIASSÚ, 1996. Significado de Política do Dicionário Básico de Filosofia, p. 215.

pela recuperação da autonomia responsável dos sujeitos perante um projeto coletivo'.

A definição de política vinculada à noção de responsabilidade do indivíduo com a coletividade, fundamenta a definição de solidariedade, como propõe Morin. Assim, ao valorizar ações que visem um só objetivo, o trabalho desenvolvido na escola segue o princípio aristotélico do bem comum, cuja definição de política reafirma a noção, até o momento, utilizada, ou seja, *'uma ciência que tem como objetivo fixar as normas gerais da ação, que assegurem o bem dos cidadãos e, por fim, da cidade'*⁹⁸. Bem, que é a revelação da felicidade, segundo a interpretação que Coomonte (2000) faz do termo, a partir do estudo sobre o fim da educação, da seguinte forma definido pelo autor:

(...) instruir e formar os indivíduos visando ao bem supremo da cidade e do povo. Bem **supremo** que, como Aristóteles especifica posteriormente, **se concretiza em conseguir a felicidade dos cidadãos**, mediante uma obediência racional e livre, contrária à submissão dos indivíduos do Estado, que anularia a própria capacidade humana e a própria condição de cidadão. (COOMONTE in FERREIRA org. 2000 p.44)

A supervisão, na escola Monteiro Lobato, procura o caminho da felicidade e acredita que o encontro se dá sempre, no cotidiano da escola, por meio do ir e vir das sensações e das idéias, no diálogo e no reconhecimento do outro, como mostra a supervisora Adélia, em seu depoimento. O objetivo da supervisora, neste fragmento, é identificar o motivo que, segundo seu entendimento, leva os professores a quererem compartilhar com ela, sua prática:

Mesmo **pra gente ficar feliz** com o trabalho dela, pra auto estima dela, também! Aí elas vêm empolgadas, contam o que elas estão fazendo! Aí eu falo que quero ver: me chama a hora que você estiver fazendo. Aí me chama eu vou para sala, vejo, converso com os meninos sobre isso. É a coisa mais engraçada, não sei se é porque a gente gosta tanto, eu fico sabendo de tudo... quando eles programam alguma coisa, eu sei de tudo.

A relação solidária produz felicidade, para a supervisora, e a felicidade contamina, como revela a atual professora de Ciências Vânia, referindo-se à reação da supervisora, mediante o relato de uma proposta de projeto a ser desenvolvido na escola:

Ela esforça, ela fica empenhada, **então você vê isso e fica também!** É gostoso! Porque a Adélia gosta de participar, de ficar sabendo o que está acontecendo, ela gosta de ajudar, ela gosta de... entendeu? **Então você vai atrás...** Agora, quando você chega e fala e ela faz uma avaliação simples: está certo ou errado e tal! Aí você pode caminhar menos. Eu **estou feliz** aqui, graças a Deus!

Felicidade, para a professora, é não estar só, é poder dividir para somar, é ser ajudada sem ser diminuída, é poder errar e crescer a partir do erro, é caminhar acompanhada. Rios (2001) relaciona o conceito de felicidade com participação e, desta forma entendida, serve como referência para a definição do sentimento da professora Vânia, em relação a influência da supervisão no seu processo de construção profissional. A autora ainda afirma que

... se a felicidade é outro nome para o bem comum e que o bem comum é o bem coletivo, bem público, queremos dizer que ela se identifica com a possibilidade de **participar criativamente da sociedade, dizer sua palavra, ser ouvido e reconhecido em sua identidade, ser considerado e saber considerar no coletivo** (RIOS, 2001, p. 120)

Felicidade e cidadania, segundo Rios (2001, p.124), colocam-se como complementares. A autora apropria-se da palavra '*felicidadania*' criada por Betinho⁹⁹ e define seu conceito a partir da idéia de relação entre indivíduos com base no respeito mútuo e com o objetivo de alcançar o bem comum, por meio de um projeto coletivo de trabalho, que privilegie a comunicação e a afetividade. Objetivo, portanto, político, devido ao compromisso com a coletividade, e que se alcança pelo caminho da solidariedade, na via da democracia, ou melhor, da participação, como prefere conceituar, a atual diretora da escola Dora.

Eu prefiro trocar o temo democrático por participativo. Eu acho que a palavra democrático está deturpada, sem sentido para a escola. Então, se as decisões forem tomadas levando em consideração todos os interessados na escola representantes da comunidade, dos professores, de todos, aí a gestão será participativa. Se as decisões atenderem as necessidades da realidade daquela escola, que são diferentes de outra escola. Por exemplo: o meu aluno da noite precisa melhorar no emprego, então eu tenho que ajudá-lo a melhorar lá. O da manhã quer passar no vestibular então minha meta é essa. Tem que partir da realidade.

O anseio da diretora em relação ao trabalho realizado pela supervisão da escola, ou seja, a transformação da realidade a partir da participação de todos nela e com ela

⁹⁸ Aristóteles *apud* Coomonte in Ferreira, 2000. P. 44.

envolvidos, está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), quando trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu título II, art.3º, item VII: *‘Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino. A gestão democrática do ensino realiza-se com base na descentralização do ensino, na articulação da escola com as famílias e a comunidade, segundo o disposto no artigo 12, e na participação dos docentes e dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, conforme previsto no texto dos artigos 13 e 14, com seus respectivos itens*¹⁰⁰.

Pela demanda por participação exposta na Lei, e proposta pelos diferentes setores da comunidade, assim como, e principalmente, pelo desejo dos representantes de todos os setores de uma escola, revela-se a complexidade da gestão democrática. Gestão democrática que acontece pela união entre a unidade, a escola, e a multiplicidade, representada por seus diversos setores. Complexidade e participação são, então, termos que se atraem mutuamente, e conceitos que se realizam, na prática, por meio das relações, organizadas num tempo e num espaço determinados. Ambos, o tempo e o espaço, divididos por muitos, demandam um só olhar, global, que enxergue cada um e o todo, para, que, de dois em dois e de muitos em muitos, trabalhem solidariamente o real, sem perder de vista o ideal.

Este é, em parte, e segundo o pensamento da diretora, ainda um objetivo para a escola, a ser alcançado, por meio, também, da relação dos professores com as supervisoras. Para tal, há que se implementar um trabalho mais sistematizado, frequente e planejado, entre as supervisoras e os professores. O tempo, satisfatoriamente utilizado durante as reuniões mensais, como foi anteriormente comentado, deve servir, da mesma forma, à demanda do cotidiano, para que aconteça, inclusive, o trabalho interdisciplinar, como relata a diretora, ao definir sua expectativa em relação à supervisão, hoje, na escola:

Organizar o tempo escolar. Fazer esse elo entre as várias disciplinas da escola.(...) Se uma pessoa fala aqui e outra fala lá, não vê que tem uma ligação uma coisa com a outra...

⁹⁹ Herbert de Souza, sociólogo brasileiro.

Porém, a realização dessa 'ligação', requer sistematização e planejamento, o que o professor de Ensino Religioso, Weber, acredita, poder melhorar, na E. E. Monteiro Lobato:

... porque ela não está aqui na escola todos os dias, então o dia que eu estou, ela não está. Eu fiquei assim meio indeciso! Aí eu tentei entrar em contato com ela e ela disse que estaria aqui só na 3ª e 5ª e eu não posso estar aqui e disse que queria conversar com ela. Aí ela agendou comigo no outro dia a tarde... Agora, na escola pública você não vê tempo... às vezes eu quero falar com a supervisora um assunto, o que estou fazendo, se eu estou elaborando um projeto, quero entrar para mostrar e falta esse tempo para ela parar para me dar atenção, sabe! Eu acho isso muito importante. Porque do jeito que acontece, do jeito que rola, eu acho que você vem cumprir seu papel, só dar aula, cumprir o programa. Eu acho que dar aula é muito mais do que isso... hoje a escola exige muito mais.

A demanda por um tempo maior dedicado aos encontros entre os professores e as supervisoras, é legítima, conforme pensa a professora Maria Abadia, e justifica-se pela qualidade dos momentos que já existem na escola, com este fim, ou seja, a reunião pedagógica:

... eu acho fantástica. **Principalmente assim, em relação à escola pública ... uma das escolas que estou vendo assim uma pessoa extremamente... mais preparada**, que busca, que traz coisas diferentes e que não faz aquela coisa de qualquer jeito: vou levar isso aqui para elas e elas fazem... não é. Você vê que ela programa de acordo com os temas que a gente está necessitando. Isso faz diferença, sem dúvida. Principalmente porque as reuniões são planejadas, organizadas. (...) Ela deveria ter mais tempo, porque fica de manhã, à noite, a tarde, ela fica bem tumultuada. Mas ia ser excelente se ela tivesse mais um tempo com a gente. Mais individualizado!

Essas reuniões, sendo preparadas e organizadas de forma a corresponder à demanda da professora, podem ser consideradas como um momento de formação continuada em que se reverte a relação da professora com a supervisão.

O desejo pela intensificação da relação revela-se como indício positivo da qualidade do trabalho realizado. Qualidade que diferencia a escola, no cenário das instituições Estaduais, inclusive, quanto à ação supervisora, como percebe a supervisora, recém contratada, Áurea:

Essa é a primeira escola que eu vejo fazendo isso (reuniões pedagógicas mensais). Mas também porque tem o apoio da direção, porque

¹⁰⁰ O fundamento legal para a Gestão Democrática nas escolas, está citado na análise da categoria Controle/autonomia, p.94.

nenhuma outra escola eles deixam ter, não deixam ter aquela reunião mensal, eu não vi em nenhuma outra escola. Eu tentei, e não abre espaço mesmo. Nunca ouvi dizer de nenhuma. Por isso que eu te falo **a escola Monteiro Lobato é referência, em tudo, inclusive na supervisão**. Já vi que é em tudo, nos professores...

É, portanto, entre o político e o técnico, ético, o lugar em que acontece, hoje, o encontro dos professores com as supervisoras da Escola Estadual Monteiro Lobato. Longe da solidão, este lugar é relação e ação; produz conhecimento e provoca, nos que dele participam, o sentimento bom de estar crescendo, sempre. Sentimento que contamina e, por essa via, do bem estar, qualifica o trabalho e humaniza as pessoas, então responsáveis e solidárias.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inconcluso, por natureza, este estudo acena a outros, complementares e, talvez, também mediáticos, provocadores de novas investigações.

O tempo escolar, assim, apresenta-se como tal, carente de estudos, seja por si somente, seja em relação a seus determinantes que, em sendo a Supervisão Pedagógica, necessário se faz compreender e, sobretudo, contribuir.

Do mesmo modo, a formação continuada, que se apresentou nos estudos teóricos como uma possibilidade a se efetivar na relação do professor com o supervisor, mostra-se ainda carente de um estudo específico, que melhor explicita seu objeto.

Abordado aqui, mas fértil ainda para a pesquisa, também aparece a solidão docente. Provocador deste estudo, pouco se viu sobre o tema, no decorrer da pesquisa, mas muito se pressentiu, sobre ele, na profissão.

Contribuições ou provocações, na realidade, apenas um estudo. Limitado pelo tempo, mas, verdadeiro, pela sensação de, um dia, tê-lo vivido, não somente como pesquisadora, mas, e sobretudo, como professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo, Edições Loyola, 1994.
- ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus: 2001.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Idéias Afins)*. São Paulo: Thesaurus Editora, 1983.
- BRASIL. *Parecer 252, de 11 de abril de 1969*, fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia.
- BRASIL. *Parecer 161/85, de 05 de março de 1986*, prevê a reformulação do curso de Pedagogia.
- BRASIL, 'Lei n.º 9.394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional'.
- CEDES, cadernos n.º 2. São Paulo. Editora Cortez, 1989.
- CEDES, cadernos n.º 6. São Paulo. Editora Cortez, 1982.
- CEDES, cadernos n.º 7. São Paulo. Editora Cortez, 1982.
- CEDES, cadernos n.º 17. São Paulo. Editora Cortez, 1989.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. *A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?* Trabalho apresentado no 1º seminário do Grupo de Trabalho temático Educação Física/Ciências do esporte e Escola", promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do esporte) Belo Horizonte, 2001.
- CHAVES, Iduina M e SILVA, Waldeck C. da (orgs.) *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro:Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 2002.
- DUROZOI, Gerard & RUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas, Papirus, 1993.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *Supervisão Educacional: uma crítica reflexiva*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- _____. e AGUIAR Márcia Angela (orgs). *Para onde vão a supervisão e a orientação educacional?* Campinas SP, Papirus, 2002.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- GARCIA, Dayse Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Dissertação de mestrado, 1988.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2002.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA Antônio org. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto-Portugal:Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- JAEN, Marta Jimenez e CABRERA, Blas. *Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado*. Teoria e educação, n.4, Porto Alegre, 1991, p. 190-214.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva*. São Pulo, Edições Loyola, 1984.
- _____ e RANGEL Mary. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- LUCK, Heloísa. *Administração, Supervisão e Orientação educacional*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian (org.). *Administração e supervisão escolar questões para o terceiro milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeane Sawaya. Brasília: Cortez, 2002.
- _____. Edgar. *Jornadas temáticas. A Religação dos Saberes: o desafio do século XX*. Trad. Flávia Nascimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. Edgar. *A cabeça bem feita: reforma a reforma, reformar pensamento*. 7ª ed. Trad, Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PAIVA, Edil V e PAIXÃO Léa Pinheiro. *Sociedade e pesquisa: A americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói:EDUFF, 2002.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

- RANGEL Mary (org.) *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP Papirus, 2000.
- RIOS, Teresinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SALLES, Manoel Whitaker. *Dentro do Dentro: os nomes das coisas*. São Paulo: Mercuryo, 2002.
- SAVIANI, Dermerval. *A nova Lei da educação: LDB, trajetórias limites perspectivas*. 7ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.
- _____. *A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica*. In Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores da educação. Curitiba, Aparse, 1979.
- SENGE, P. et al. *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. Nova York: Doubleday, 1994.
- SHON, D. A. *The reflective practioner: How professionals think in action*. Londre, Temple Smith, 1983.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigacion Y desarrolo Del curriculum*. Madri: Morata, 1981.
- TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, Vera Mª (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: PD&A, 2000, p.112-128.