

RESSIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESIGNIFYING THE PEDAGOGICAL ACT IN BASIC EDUCATION

RESSIGNIFICAR LA ATUACIÓN DE LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Angelita HENTGES/IfSul Riograndense¹

RESUMO: As reflexões neste texto têm como base a pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada: “Supervisão escolar: possibilidades de resignificação”, a qual objetivou analisar o papel do supervisor escolar/pedagógico, frente à necessidade de implantar processos de formação continuada na escola de educação básica. Desenvolveu-se através de metodologia de pesquisa-participante, acontecendo com o envolvimento de professoras de diferentes escolas públicas, que desempenhavam o papel de supervisoras pedagógicas. A análise da investigação demonstrou possibilidades de resignificação de concepções da ação deste profissional através da organização e vivência de espaços de formação continuada de professores na escola, pautados por pressupostos da interação comunicativa, do diálogo e da alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação continuada. Supervisão pedagógica

ABSTRACT: *The reflections in this text has as base the research of the Master in Education entitled: “School Supervision: possibilities of resignification”, which aimed to analyze the role of the school/pedagogical supervisor, regarding the need to implement continuing education processes in basic education school. It developed through participant research methodology, happening with the involvement of different public school teachers who played the role of pedagogical supervisors. The analysis of the investigation demonstrated possibilities of resignification of conception of the action of this professional through organization and experience of continuing education spaces of teachers in the school, lined by presuppositions of communicative interaction, dialogue and otherness.*

KEYWORDS: *Education. Continuing education. Pedagogical supervision.*

RESUMEN: *Las reflexiones en este texto se basan en la investigación del programa de Maestría en Educación, titulada: "La supervisión escolar: posibilidades de replanteo", cuyo objetivo era analizar el papel del supervisor de la escuela /pedagógico, en cuanto a la necesidad de implementar procesos de formación continuada en la escuela de educación obligatoria. Se desarrolló a través de la metodología de investigación participativa, con la participación de diferentes maestras de escuelas públicas que desempeñaban papel de supervisoras pedagógicas. El análisis*

¹ Doutora em Educação. Pedagoga. Professora do Campus Pelotas Visconde da Graça, IFSul Riograndense. E-mail: hentges.angelita@gmail.com.

de la investigación demostró posibilidades de reinterpretación de las concepciones de acción del profesional mediante la organización y vivencia en los espacios de formación continuada de los profesores en la escuela, guiados por presupuestos de la interacción comunicativa, del diálogo y de la alteridad.

PALAVRAS CLAVE: *Educación. Educación continuada. Supervisión pedagógica.*

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto sobre a possibilidade de ressignificação das concepções em torno da ação da supervisão pedagógica na educação básica, tomam como base minha pesquisa realizada no Mestrado em Educação e intitulada “Supervisão escolar: possibilidades de ressignificação”. Esta foi desenvolvida com professoras supervisoras da rede pública de um município do interior do RS, as quais vivenciavam em suas instituições a necessidade de organizar processos democráticos, com vistas à elaboração de projetos pedagógicos. Porém, dentre as inúmeras dificuldades no desenvolvimento desta empreitada, as professoras supervisoras também se deparavam com falta de embasamento teórico-prático para empreender esse processo, pois o contexto exigia saberes diferentes dos de controle e de fiscalização, que historicamente formam a base da formação e da atuação atribuída a este profissional.

É necessário contextualizar que a investigação basilar deste texto foi realizada num momento em que emergia a necessidade de constituírem-se nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, as denominadas “equipes pedagógicas”, compostas por profissionais com formação em supervisão e orientação escolar, na tentativa de refutar sua origem tecnicista e funcionalista. A análise da mesma demonstrou possibilidades de ressignificação da atuação da supervisão pedagógica, através da organização de espaços de formação continuada de professores na escola, pautados por pressupostos da interação comunicativa, conforme apresento.

A necessidade de constituírem-se “equipes pedagógicas” foi oriunda do contexto democrático que emergia e trazia em seu bojo a necessidade da participação da comunidade na construção do projeto pedagógico institucional. No entanto, se de um lado havia a necessidade de redefinir pressupostos para a atuação do supervisor a fim de constituir as “equipes pedagógicas”, de outro, a LDB 9394/96, citada abaixo, mantinha - e ainda mantém - a legislação para formação e atuação destes profissionais, nos

mesmos parâmetros oriundos da Lei 5692, de 1971, conforme se vê no artigo 64, abaixo citado:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB 9394/96).

Em torno desse paradoxo girou a motivação da investigação. Afinal, não se encontrava guarida no texto legal que conduzisse a construção de outras concepções para a formação e atuação deste profissional, além de que se avolumava a necessidade de refletir sobre a prática deste profissional, em função do contexto de participação da comunidade educacional, que se instalava.

Neste cenário de participação da comunidade educacional na elaboração do projeto institucional, fui chamada a compor uma “equipe pedagógica”, de um Instituto Estadual de Educação. Passei a fazer parte do grupo que estava à frente da organização das discussões em torno dos problemas que a comunidade escolar apontava, especialmente em torno da avaliação dos estudantes. Logo no início, percebi o grande movimento de reestruturação interna que era desenvolvido, materializado nos encaminhamentos de construção do regimento escolar e da nova proposta pedagógica do educandário. Afinal, era a primeira vez na recente história democrática do ensino estadual, que a comunidade escolar se envolvia na elaboração desses documentos oficiais, pois os mesmos eram até então, outorgados pela Secretaria de Educação Estadual (HENTGES SEHN, 2004).

Neste processo, apareciam como graves os problemas da reprovação e da evasão, o que era pauta recorrente nas discussões para a elaboração do novo regimento e do projeto pedagógico da Instituição. Dentre as decisões da comunidade escolar, após muitos encontros, foi a eliminação da reprovação no ensino fundamental, que mais exigiu da “equipe pedagógica”, novos contornos para sua atuação. Isso demandou uma reestruturação interna de grande porte, pois, especificamente no ensino fundamental e médio noturno, assumiu-se a “progressão continuada”, ou seja, não existiria mais reprovação, e o aluno seria promovido automaticamente, desde que freqüentasse as aulas com o mínimo de horas exigido por lei. Já no ensino médio diurno, foi instituída a “progressão parcial”, pela qual os alunos seriam promovidos mesmo que “reprovassem” em até dois componentes curriculares, devendo, no ano seguinte, recuperar paralelamente o que não aprenderam.

Junto a isso se instituiu a eliminação da nota, de tal modo que o aluno seria, a partir de então, avaliado por relatórios de aprendizagem, expressos na forma de um texto elaborado por todos os componentes curriculares. Quanto à reestruturação do currículo, a mudança ficou por conta da equidade, ou seja, todos os componentes curriculares teriam a mesma carga horária, o que pareceu ser a melhor proposta possível, cabendo especialmente às áreas de Matemática e de Língua Portuguesa reestruturar seus conteúdos para redução de horas-aula, e às demais, para a ampliação das mesmas.

Essas reformulações mobilizaram o coletivo de profissionais da instituição, e em especial a “equipe pedagógica”, que buscava por aportes teórico-práticos para empreender o processo. Neste sentido, houve a efetivação na carga horária de cada docente, de um tempo para planejamento e estudo em conjunto com os demais colegas de área, de curso ou de série. Esse movimento possibilitou a abertura de brechas rumo à conquista de espaços/tempos de formação continuada de professores na escola, o que aumentou a demanda da “equipe pedagógica”.

A “equipe pedagógica” deparou-se com o desafio de organizar os espaços de estudo e de planejamento, a fim de caracterizá-los como de formação continuada. No âmbito desta pesquisa compreendo “formação continuada” como um espaço de análise e discussão da prática pedagógica na escola, espaço que pode ser de atuação das equipes pedagógicas, e especificamente do supervisor escolar, como o organizador destas discussões. Neste sentido, compreendo a formação continuada como processos amalgamados no que o docente carrega das suas histórias de vida, e dos saberes produzidos ao longo de seu tempo profissional.

Consiste ainda a formação continuada, num espaço/tempo em que as contradições da ação pedagógica podem ser analisadas e ressignificadas, tornando-se num lugar para aprofundamento da teoria e, ainda, conforme Marques (1992, p. 195), um “lugar onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para novas construções e aprendizagens”. Numa concepção de *continuum* rompe-se com o espírito de “formatura”, de alguém que está pronto e apto para exercer a profissão, pois a formação continuada tem em seu núcleo o processo, a construção da história e a contestação de verdades.

A formação continuada como possibilidade de análise e reflexão do que se faz é atualmente, um elemento a ser conquistado “na escola” e redefinido legalmente, pois, na realidade, o que se vê são professores com todo seu “tempo na escola” disponível para

as aulas, sem espaços para reuniões ou estudos. Portanto, a educação ainda carece de políticas públicas que apostem na importância de espaços/tempo de estudos e diálogos coletivos “na escola” para tratar das questões de cada realidade. O diálogo entre as diferentes áreas ou componentes curriculares, algo tão necessário para a mudança, é uma necessidade máxima para que ocorra a troca e a interação dos grupos. Nas palavras de Marques apostar numa formação continuada na escola:

Significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente [...] significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas (MARQUES, 1992, p. 195).

Compreendo que a construção do itinerário de formação continuada na escola, possibilita a resignificação da atuação do supervisor escolar, se aproximando mais do sentido que coloca Marques, como este sendo o “pedagogo da identidade da escola” (MARQUES, 1992, p. 196). Para o autor, o pedagogo da identidade da escola é aquele profissional que se preocupa no cotidiano com o projeto pedagógico da instituição. Tarefa esta que exige outros contornos para o profissional, desvincilhando-se das marcas históricas do controle e da fiscalização.

As reflexões sobre os problemas que a escola já percebe, ou sobre os que ainda não vê, podem ser enfrentadas neste espaço coletivo. Isso não retira a importância dos cursos, encontros e palestras que qualquer órgão vinculado à escola possa oferecer, porém, estar na escola, fazer parte do grupo, viver os valores da cultura escolar, compreender as tensões das correntes político e pedagógicas subjacentes às práticas, viver avanços e retrocessos na construção coletiva, proporcionam à supervisora escolar uma possibilidade de redimensionar posições, desvinculando-se da tradicional definição de controle das políticas públicas.

Outro elemento que contribui para refletir sobre a formação continuada como espaço coletivo de diálogo e entendimento, são os pressupostos habermasianos do agir comunicativo, os quais buscam estabelecer unidade entre a razão prática e a razão teórica, instaurando uma nova mediação entre teoria e práxis. O filósofo inaugura uma concepção de razão que se distingue da teoria da consciência, “buscando mostrar a insuficiência do paradigma da consciência como recurso para o entendimento do processo de conhecimento humano” (MÜHL, 2003, p. 160). Nesta empreitada, o autor busca pelo viés filosofia da linguagem, elaborar pressupostos de uma razão comunicativa, que ele denomina:

O conceito do agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos

diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa, não precisam reduzi-lo ao agir teleológico. Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestadamente advém graças a uma intervenção externa não pode ser tido na conta de um acordo (HABERMAS, 1989, p.165).

A ação comunicativa habermasiana carrega em si o contraponto da racionalidade instrumental (reduzida ao agir teleológico), cuja estrutura se baseia no uso não comunicativo do saber em ações dirigidas a fins, pois consiste numa “interação de, no mínimo, dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com vistas ao entendimento” (PINTO, 1996, p.75). Na busca pelo entendimento, a razão comunicativa mantém em si um “*telos* emancipador que torna possível a manutenção do poder transformador da razão” (MÜHL, 2003 p. 175), buscando por estabelecer entendimentos entre os sujeitos no mundo da vida.

É no mundo da vida, nas relações do cotidiano, que a ação comunicativa encontra guarida, pois nas resoluções dos problemas diários há sempre o pressuposto do entendimento, que para Habermas, carrega as seguintes condições:

Vou desenvolver a tese de que todo agente que atua comunicativamente tem que entabular na realização de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e pressupor que tais pretensões podem efetivar-se. Na medida em que quer participar em um processo de entendimento, não pode deixar de dispor das seguintes pretensões universais de validade (precisamente estas e não outras): a de estar expressando-se inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar entendendo-se com os demais. O falante tem que escolher uma expressão inteligível, para que falante e ouvinte possam entender-se entre si; o falante tem que ter a intenção de comunicar um conteúdo proposicional verdadeiro, para que o ouvinte possa compartilhar o saber do falante; o falante tem que querer expressar suas intenções de forma veraz para que o ouvinte possa acreditar na manifestação do falante (possa confiar nele); o falante tem que, finalmente, eleger uma manifestação correta em relação a normas e valores vigentes, para que o ouvinte possa aceitar essa manifestação, de sorte que ambos, ouvinte e falante, possam concordar entre si sobre esta manifestação face a um fundo normativo reconhecido intersubjetivamente (MÜHL, 2003, p. 178).

O agir comunicativo torna-se pressuposto e horizonte em processos de formação continuada, pois é intrinsecamente orientado para o entendimento. Nas palavras do filósofo:

Desde a perspectiva dos participantes, “entendimento” não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma motivação por razões. Entendimento significa a comunicação orientada por um acordo válido (HABERMAS, 1999, p. 500).

Tomando por base os pressupostos do agir comunicativo, os processos de formação continuada são alicerçados nos problemas oriundos do cotidiano da escola, deixando de estas tornarem-se reféns de avaliações externas, podendo compreender-se internamente, fortalecendo os projetos pedagógicos institucionais. Portanto, processos de formação continuada na escola, fundamentados no diálogo, com vistas ao entendimento, é horizonte na escola da educação básica. E é nesta perspectiva que se insere a investigação apresentada na seqüência do texto.

O itinerário da investigação

A investigação pautou-se por compreender a ação supervisora na relação com este novo cenário escolar. Diante disso teve como questão central: Qual o papel do supervisor pedagógico na formação continuada de professores? E por objetivo compreender o papel do supervisor diante da formação continuada de professores. Foi uma pesquisa participante, na qual o “pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado” (BRANDÃO, 1999), e teve por hipótese que o supervisor pedagógico poderia ter seu papel resignificado se vivenciasse espaços/tempo de formação para ele mesmo, no qual pudesse refletir com seus pares, a sua ação cotidiana.

O procedimento inicial da pesquisa foi distribuir entre as escolas estaduais e municipais, convites para um encontro inicial e um posterior trabalho de estudo em torno da função supervisora, mais precisamente, sobre o papel do supervisor escolar em relação à formação continuada do educador. É necessário esclarecer que a opção por extrapolar a pesquisa para além da escola em que tudo emergiu, deu-se com o objetivo de possibilitar uma interação entre as equipes pedagógicas, por estas vivenciarem contexto de democratização semelhante.

O convite para o encontro continha questões sobre o tema em estudo, já encaminhando para uma reflexão inicial. A entrega foi feita pessoalmente, o que possibilitou um contato inicial com as diferentes escolas e respectivas supervisoras. Numa das escolas, após as explicações acerca da pesquisa e dos motivos que teriam

conduzido a ela, a supervisora me informou que o espaço de formação continuada já existia ali, porém, o que faltava para sua efetivação era o comprometimento dos professores, cuja falta de vontade em estudar era a causa das dificuldades na prática. Portanto, atribuía-se aos professores a “culpa” pelas dificuldades pedagógicas enfrentadas, numa postura que parecia retratar a situação atual da escola, ou seja, os professores atribuía a “culpa” aos alunos; os coordenadores, aos professores, e ambos, quando comungassem, às famílias. Desse modo, os problemas de diversas ordens que as instituições viessem a se deparar permaneceriam sem reflexão. Não houve participação das supervisoras deste educandário na pesquisa.

O primeiro encontro aconteceu com a presença de nove professoras, dentre as quais, duas orientadoras educacionais com formação específica; duas orientadoras e supervisoras educacionais, com formação específica nas duas habilitações, no curso de Pedagogia; uma supervisora, com formação específica; duas pedagogas com habilitação nas disciplinas pedagógicas do ensino médio (curso normal) e duas professoras ainda cursando pedagogia, todas atuantes nas “equipes pedagógicas” de suas respectivas escolas. Foi apresentado um plano de estudos, que previa leituras e discussões, porém, no decorrer dos encontros, o referido planejamento inicial foi parcialmente abandonado, pois a efervescência das discussões conduziu a aprofundamentos, que não estavam previstos. Os encontros foram gravados e posteriormente degravados para análise, que se pautou por elencar categorias emanadas das falas das professoras supervisoras durante as reflexões em torno das temáticas propostas.

A seguir, apresentarei a análise da temática sobre as “concepções de supervisão” que emergiram do grupo, a partir de questionamento proposto sobre seu papel frente às demandas exigidas pelo contexto, pois as escolas representadas também vivenciavam o contexto descrito no início deste artigo. Especificamente foi lançada a questão: Qual meu papel, como supervisora pedagógica, na escola? E a cada professora foi reservado o tempo para discorrer sobre o questionamento, os quais estão em parte descritos nas falas abaixo:

Não assim que a gente queira se salienta, mas realmente todos os problemas da escola passam pela gente. Tudo (D).

Na minha ideia, a forma como sempre trabalhei, embora não tivesse o preparo para atuar no setor, foi o papel de facilitador. Sempre me preocupei em auxiliar o professor cada vez que ele vinha. De buscar sugestões, de tentar encaminhar [...] (J).

Então o supervisor faz tudo (C).

Quando um pai vem e te fala de um professor, para você que é supervisora. Você vai ter que tomar uma atitude, certo? Vai ter que buscar alguma coisa, o que é que não está funcionando bem, será que é realmente o professor o culpado, é o aluno que ta mentindo em casa, ou o pai ta acompanhando e ta vendo que as coisas tão fora. Então, você tem que buscar isso, daí o cuidado Em não se atritar com ninguém [...] então nós vamos auxiliar, vamos pelo menos fazer a nossa parte, se ele não fizer a dele, que é que nós vamos fazer [...] (J).

Eu acho que nós estamos, na verdade, bem dentro de um gerenciamento. Bem no geral, nós nem sabemos o que estamos fazendo na verdade, porque nós estamos fazendo de tudo, bem o que tu colocou no teu texto (J).

O supervisor tem que ter um olhar do todo da escola, um olhar de cima, passar perto da sala de aula, ouvir o que está acontecendo lá dentro [...] (R).

Por esses depoimentos percebe-se que este profissional ainda toma para si a função de “dar respostas” com a pretensão de “indicar caminhos” e, por vezes, fiscalizar o trabalho do professor, demonstrando que na prática atual, ainda a supervisão pedagógica está vinculada às concepções historicamente designadas para a função. No entanto, o grupo demonstrou disposição de modificar essa situação, assumindo o questionamento da própria pesquisa.

Ainda na esteira de questionamento em torno do seu papel na escola, os sujeitos da investigação ponderaram acerca da divisão do trabalho do supervisor e do orientador, e alguns apontaram a possibilidade de constituir equipes pedagógicas, contemplando os dois profissionais. Nesse sentido, trouxeram reflexões em torno do que entendiam como “coordenação pedagógica”, que seria a unificação de papéis. Isso está colocado nos depoimentos degravados abaixo:

Mas a gente acaba fazendo o trabalho mais de orientação com o aluno e deixa a desejar noutro lado, com os professores, ou muitas vezes atua mais na parte de professores que deixa de lado o aluno (C).

Mas nunca me vi como orientadora, e nem como supervisora eu sempre me vi no meio termo [...] tanto como supervisora como orientadora de uma escola, não sei se toda a minha experiência profissional sempre foi de fazer tudo [...] acho que estou mais para coordenação pedagógica (L).

Entretanto, a concepção de um profissional que congrega as duas atuações, como orientador e supervisor, não foi consenso no grupo. O contraponto assim se evidencia:

Eu não entendo supervisor e orientador como coordenador pedagógico [...] Porque supervisor e orientador tem um perfil próprio profissional e específico na essência do seu papel. Não sei, pode ser que eu esteja boiando, mas eu acho que o papel de supervisor e orientador é diferente de coordenador pedagógico [...] papéis diferentes (LS).

Mas eu até hoje não consegui entender, como que nós quando fizemos um específico (se referindo a formação inicial) [...] fazíamos dois anos básicos, e depois específico. E nós não tínhamos clareza, qual é essa definição de papéis, o que me cabe, o elo de ligação entre a legislação, o andamento dos alunos no seu cotidiano e essa relação metodológica de aprendizagem, não consigo entender como é que vocês conseguem fazer tudo isto hoje? (se referindo a formação no curso de Pedagogia, com habilitação em supervisão e orientação escolar) (JT).

A minha pós foi excelente (em orientação educacional) mas eu não me sinto capaz de trabalhar, apesar de conviver com o curso de supervisão em algumas cadeiras, eu não me sinto capaz de atuar nas duas áreas, porque o meu específico é orientação. Eu acho, humildemente, que dois anos mais estágio é muito pouco para alguém ser pedagogo, por isso não me chamo de pedagogo, eu sou orientadora em nível de pós. A universidade estrutura cursos assim, por questão financeira, faz a pedagogia das séries iniciais e depois a pós (LS).

A formação do supervisor emergiu como temática de reflexão visto que historicamente a habilitação para o exercício da função vem sendo ofertada pelo curso de Pedagogia ou por especializações *lato sensu*. Precisamente após modificações nos cursos de Pedagogia, e especialmente pós LDB 9394/96, esta formação acontece somente em nível de especialização o que foi criticado como insuficientes pelos sujeitos. Ao tratar da construção do projeto-pedagógico como sendo um importante espaço de atuação da supervisora pedagógica, especialmente a fim de se desvencilhar da função burocrática, alguns sujeitos da pesquisa ponderaram sobre a dificuldade de realizar um trabalho dessa natureza, pois nem sempre as ideias do coletivo comungavam com as concepções deles, e disto derivava a situação de que muitas vezes precisavam “fazer acontecer” algo que não acreditavam, conforme relatos abaixo:

E às vezes tu tens de fazer o que tu não acreditas dentro da tua formação, mas acaba por fazer pra contentar gregos e troianos, porque a escola pede isto de ti [...] e às vezes tu te vê fazendo coisas que nem você mesmo acredita que aquilo é correto (J).

Eu vejo assim [...] quando a gente sabe o que quer, e afinal, acredita [...] tu faz, nem que seja um trabalho de formiguinha, mas tu fazes (C).

Analisando a atuação das supervisoras compreendo-as como profissionais que precisam conhecer o coletivo que trabalham, a fim de tomarem ações de acordo com as decisões da comunidade escolar, em consonância com a construção do projeto-pedagógico. Isso, porém, é apontado pelo grupo como algo muito difícil, como refere esta fala:

Eu vivi um grande conflito quando a gente teve de elaborar o projeto político-pedagógico da escola, aí tem a orientação partindo da base, das ideias dos professores. Daí entra essa questão, tu conheces realmente teu professor? Daí veio a caravana de CA (coordenadoria de educação) pra questionar a gente (somente a supervisão), sem o professor, sobre se essa ideia é do grupo!? Eu disse, essa ideia é de alguns elementos do grupo, e que da minha forma transcrevi, mas é claro que tem a minha história, porque e se eles dissessem lá uma ideia que não combinasse realmente com a minha eu ia modificar, mesmo involuntariamente, eu modifiquei (D).

Nesse ponto do estudo e da investigação, levantou-se uma questão importante para a atuação do serviço de supervisão escolar: o registro fiel das ideias do grupo. Foi pertinente o questionamento sobre o papel do supervisor quando do registro das concepções do grupo e, ainda, sobre como desencadear ou conduzir um processo de construção de projeto político-pedagógico. Houve indicação de que havia a necessidade de a supervisão interferir para o avanço das ideias, no entanto, questionou-se sobre como assumir essa tarefa? Sendo fiel ao coletivo? Ou dirigindo as discussões mesmo correndo o risco de decidir pelos outros? Estas foram questões reflexivas que mobilizaram os sujeitos, conforme relatos abaixo:

E tem mais uma coisa [...] existe a tal da democracia, e sempre num grupo tem aqueles que não concordam, só que como é a democracia que impera, a ideia da maioria prevalece, e daí, a escola não caminha nunca como um todo, sempre vai ter alguém ou um grupo que não vai fazer [...] (J).

É que tem pessoas que por sua história de vida, suas concepções são mais individualistas, mais egoístas, daí eles não querem caminhar juntos, o meu dando certo o resto que exploda (D).

Daí não há grupo que funcione. Onde cada um quer tirar seu proveito, sua casquinha. E não está preocupado com o grupo. Qualquer coisa que de errado pula fora do barco. Se der certo, fomos nós, se der errado, foi a supervisão (D).

À medida que os encontros foram acontecendo e as leituras e as reflexões se ampliando, as falas passaram a demonstrar reflexões acerca da prática, considerando a necessidade de questionamentos constantes, como ação inerente de imprescindível ao fazer de cada uma.

Foi no segundo encontro, após a leitura do texto sobre as raízes históricas da supervisão escolar, que o grupo passou a demonstrar com maior clareza que o conflito se instalara, como se evidenciou num momento do encontro em que o silêncio tomou conta da sala. Ao retomar as anotações feitas naquele momento encontro o seguinte registro: “Parece que o grupo deixou de responder para voltar-se a si. Até então, toda a pergunta tinha uma resposta rápida”. A análise do silêncio me faz pensar que ao compreenderem acerca do nascedouro histórico da supervisão escolar, as professoras passaram a questionar ainda mais seu fazer, e a sua função frente a uma escola que não se assume pronta, mas em construção. A fala de uma delas demonstra com mais clareza esse momento:

Olha eu tava trabalhando tão bem, daí veio este tema pra conflitar, e perguntar pra nós, o que vocês são? O que é que vocês querem? Para onde vocês querem ir? (C).

O depoimento demonstra que o processo de reflexão ampliou-se partindo da ação de cada uma na escola. Houve a demonstração de que junto com o questionamento emerge o conflito, tornando necessária a reflexão para que a ressignificação possa acontecer. Num questionamento sobre as nomenclaturas utilizadas para definir este profissional evidenciou-se inquietação, vontade de mudar, e mesmo conformidade com os termos utilizados, como ilustram as seguintes falas:

Bem, eu particularmente, detesto o nome supervisora, não combina comigo. Sempre digo para as gurias, podem me dar qualquer nome, mas não me chamem de supervisora (D).

Eu até prefiro supervisora, pois não me importa o nome, o que me importa é o que fazer (J).

Eu acho que a questão não está tanto no nome quanto na prática, na ação, porque o nome é uma questão [...] claro tem a questão etimológica, tem este lado, mas acho que está mais na atitude da pessoa, na ação da pessoa, do que no nome (LS).

Eu não entendo supervisor e orientador como coordenador pedagógico... Porque supervisor e orientador, têm um perfil próprio profissional e específico na essência do papel [...] é diferente de coordenador pedagógico (LS).

No decorrer dos encontros, o “coordenador pedagógico” permaneceu aparecendo como uma terceira pessoa, com atribuições ainda distintas das do supervisor e do orientador, porém, não foram esclarecidas quais seriam essas atribuições. A ação supervisora na escola foi colocada como um trabalho solitário na resolução dos problemas, também como alguém que detém as soluções, com a atribuição de mediar as relações e de “facilitar”. Contudo, não foram aprofundadas o que seriam de fato essas atribuições, ponderando-se apenas que tem o papel de “ajudar o professor”, buscando sugestões, “facilitando a prática deles”. Isso apareceu no depoimento abaixo:

Nós fomos formados – como supervisores - para sermos executores [...] Sempre fui muito obediente [...] (eu) não era quem mandava era quem fazia [...] O supervisor ia para a sala de aula porque os pais vinham reclamar [...] porque alguns não faziam exatamente o que tinham que fazer [...] (JT).

Eu não tinha para quem perguntar nada e não tinha para quem dizer nada [...] Assim, eu tenho uma parte muito triste da minha vida, eu hoje sinto que isso foi uma exploração, isso não foi benéfico, eu construí uma imagem muito ruim como pessoa pra poder ser competente [...] Ruim, porque quando tu mandas e tu ages sozinha, o professor recebe tudo pronto, daí tu me odeia por ter de fazer aquilo que eu quero. Apesar de que aquilo que tu queres que eu faça é tua obrigação de fazer, não minha (JT).

Pode-se resumir nessa fala a função supervisora que vem se delineando ao longo dos tempos, e também a angústia em torno da função de “mando” que o supervisor sentia-se impelido a desempenhar perante os colegas, quando ele também recebia ordens a serem cumpridas. Percebe-se o desenvolvimento de uma prática colada a uma estrutura escolar fortemente hierarquizada, que se revelou nos depoimentos das supervisoras com mais tempo de trabalho, as quais carregam estas marcas, dificultando a compreensão de novos contornos de atuação, numa escola democrática.

O espaço de discussão proporcionado por este estudo constitui-se num momento de escuta para os sujeitos. Pela análise das falas, percebe-se que apesar da negação em torno da função fiscalizadora, ainda se faz presente a concepção de supervisão como alguém que “deve dar as respostas”. E mesmo que esta busca de respostas seja conjunto, o que foi muito expresso, ela ainda acontece por procedimentos que não consideram a finalidade da ação. O entendimento da ação supervisora como de uma “super-Visão”, conforme colocado por uma das professoras, demonstra o quanto esta ainda carrega em

seu fazer, a concepção do “especialista” em educação, numa relação autoritária com os demais.

Emerge nos depoimentos dos sujeitos da investigação, a concepção de que as supervisoras foram formadas para “obedecer, executar e mandar”, numa base tecnicista, cujo nascedouro se deu no contexto das fábricas, e que foi imposto à escola, denotando melhoria de qualidade. A função supervisora na fábrica é de supervisionar as tarefas dos empregados para melhorar e aumentar a produção. Nesta perspectiva, a empresa é um modelo de gestão que deve ser seguido pela escola para qualificar-se e resolver seus problemas. E sendo a escola um espaço de aplicação prática dos conhecimentos “descobertos” pela ciência, o supervisor tem a função de potencializar isso, supervisionando, controlando e fiscalizando os que não se enquadram nessa perspectiva, para que a almejada qualidade aconteça.

No entanto, entremeio a esta concepção de supervisão, surgiram questionamentos e reflexões. De início, como já foi relatado, instalou-se a dúvida em torno da prática de cada uma, fazendo emergir questionamentos em torno das concepções do fazer, como se observa nos relatos abaixo:

E todo mundo na escola, pelo menos a maioria, tem uma função delimitada. O professor da área das ciências exatas vai lá prepara sua aula, tem o domínio do conteúdo dele, dá a aula dela. A aula é a obrigação dele. O de Português a mesma coisa. A secretaria tem um trabalho específico. Então, qual é a função do supervisor, do coordenador? Aí vem o aluno angustiado reclamando da professora, a professora, angustiada, reclamando do aluno. É uma coisa angustiante porque tu não sabe para onde correr, e tudo desemboca em ti (D).

Se o professor não tivesse competência pra resolver os problemas em sala de aula, ele que pedisse demissão. É forte (dizer isto), mas realmente, se tu fores analisar que o professor é um pedagogo, realmente tanta picuinha que vem pra gente solucionar, que tu acaba não conseguindo peneirar, porque, às vezes qualquer bobagem, depois eu vou analisar, e meu deus, por que eu fui lá (D).

Acabamos fazendo tudo pra todos [...] estamos nos desvalorizando, nos desqualificando, isso é que é a verdade (J).

A análise do que foi expresso pelos sujeitos, permite observar que o questionamento instalou-se, o que já demonstra a possibilidade de construção de concepções de supervisão diferentes do caráter de controle e de fiscalização que a historicidade da função carrega. Outro aspecto consiste em tentar romper com a concepção de supervisor como “alguém que trabalha sozinho”, deslocando do trabalho

solitário para o coletivo, o pode acontecer tanto na troca com outros coordenadores, como com os professores, tendo como pano de fundo o projeto pedagógico institucional.

Reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática também foram recorrentes no processo de investigação. As professoras-supervisoras apontaram a tensão entre estes dois elementos como centrais num processo de formação continuada em que é analisada a prática pedagógica, pois trazem consigo concepções que são “repassadas” aos professores nas suas intervenções, construídas ao longo da sua formação. Isso pode ser ilustrado pela fala de uma supervisora durante a entrega dos convites, a qual expressou que a função supervisora, para ela, era clara, ou seja, “colocar os professores em contato com as novas teorias pedagógicas”. Uma postura assim pode ser recebida pelos professores como sendo de um “especialista”, detentor do saber pedagógico, e que “dita” as novas técnicas, embasada numa racionalidade técnica, que de acordo com Donald Schön (2000, p.15) é “[...] uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa [...]”. Para esse autor, a “[...] racionalidade técnica diz que profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos [...]” (SCHÖN, 2000, p. 15).

Decorre disso uma relação assimétrica entre professores e supervisores, o que compromete a comunicação entre ambos, ainda mais que, conforme Pinto (1996, p 139), “uma das características da colonização do mundo da vida é a transformação dos problemas práticos em problemas técnicos, que demandam, portanto, a intervenção de experts”. Neste sentido, a ação supervisora sendo de um *expert*, dificulta a interação entre os sujeitos e não há avanço da concepção da racionalidade técnica, que subjaz à função de controle e de fiscalização.

No decorrer dos encontros percebeu-se que permanecia no grupo a concepção de que “quem tem um saber teórico, sabe mais”, ou “que a prática só gera insegurança”. Com essas referências, observa-se que entre as supervisoras havia a compreensão de que o conhecimento só existe como teoria, que o saber teórico é algo distante do cotidiano, e que a ação pedagógica não tem o mesmo valor. A concepção de que “quem tem um saber teórico sabe mais” traz subjacente também a ideia de que teoria e prática são sempre opostas. No entanto, ao mesmo tempo, também aparece nos depoimentos das professoras supervisoras, a atribuição de significativa importância da prática e da experiência. Disto se percebe a manutenção de dicotomia entre a teoria e a prática no âmbito escolar, conforme aparecem nos depoimentos abaixo:

Eu tenho a prática, mas não sei qual a teoria que me embasa. E sempre tem uma! Depois que eu sei o que é que eu estou realmente fazendo, aí vem a análise, puxa, será que realmente era esse pensamento que eu gostaria de ter, e ver com o grupo o que cada um segue. Por isso eu acho tão difícil quando alguém pergunta qual é a tua linha, ou qual linha tua escola segue, ninguém sabe dizer porque é uma mistura (J).

Essa situação, essa dicotomia da teoria e da prática, eu fico pensando assim, porque é tão difícil a gente se fundamentar numa teoria [...] Eu acho que a gente fala pelo senso comum, a gente muitas vezes nem sabe o que está falando. Eu acho que muito é por causa disto (CL).

Para que um processo de formação continuada ocorra é preciso buscar descortinar as teorias subjacentes, refletindo sobre a ação pedagógica. Neste sentido, a relação entre teoria e prática adquire outra conotação, não como aplicação da teoria à prática, nem como derivação da teoria da prática, mas como um processo em que cada campo é constituído na interação dialética com o outro. O tensionamento entre teoria e prática implica atividades permanentes, reflexivas e críticas, com o objetivo de propiciar a emancipação dos envolvidos.

Conceber o serviço de supervisão com a possível tarefa de articular um processo de formação continuada “na escola” exige repensar, conforme Cunha que “o supervisor muitas vezes se tinha como sujeito e pouco o foi, pois também era o objeto das estruturas burocráticas superiores (CUNHA, 2003, p. 93)”, no entanto, olhava os professores como objetos das ações por ele controladas ou até estimuladas. Buscar novos contornos para a ação supervisora requer uma profunda alteração nas relações hierárquicas de poder entre os supervisores e os professores. Reconhecer o papel da “supervisora” como objeto de um sistema, reproduzidor de ideologias dominantes é o começo para assumir uma ação de articulador do trabalho coletivo desenvolvido pelos professores. Para tanto, cabe ao profissional repensar-se e buscar novos delineamentos à sua atuação, e é neste sentido que a ação comunicativa torna-se pressuposto que possibilita fomentar discussões proveitosas para a escola e proporciona no que se referem ao processo de formação continuada, elementos relevantes para que se pense nas diversas relações que ali se estabelecem. Dentre estes elementos está a compreensão destes espaços-tempos como processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, entre docentes e equipe pedagógica.

Ainda na análise do processo investigativo reconheço que no grupo dos sujeitos da investigação o papel apresentado para o supervisor fundamentou-se no desejo de

construir espaços de interação comunicativa, compreendendo esta como um processo intersubjetivo entre duas ou mais pessoas, proporcionando o rompimento com o modelo tradicional de sujeito-objeto. Assim, a ação pedagógica passa a ser concebida como ação comunicativa, ou, ainda, como uma práxis social constituída intersubjetivamente, baseadas no que coloca o autor abaixo:

Se entendermos a ação comunicativa como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, então a relação entre educador e educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador com o educando, onde o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente (DALBOSCO, 2003, p. 57-58).

Essa concepção nos permite analisar as relações entre supervisores e professores na escola. Historicamente, como se viu, essa relação é marcada pela assimetria, visto que eram os “especialistas” ou “técnicos” que ditavam o que deveria ser feito. O rompimento dessa relação de “mando” é algo que precisa ser enfrentado para que se possa desvencilhar do nascedouro tecnicista da ação supervisora, ainda subjacente às ações das supervisoras.

O processo de investigação confirmou a hipótese inicial de que a instalação de um processo de formação continuada possibilitou às supervisoras repensarem suas práticas, contribuindo para a resignificação de sua atuação. Para as professoras-supervisoras, o espaço de interação que a pesquisa possibilitou, foram momentos de grandes possibilidades e demonstraram que pela interação, pressupondo o uso racional da linguagem, há possibilidades de mudança, demonstrado pelos questionamentos que geraram reflexões. O grupo que experienciou a investigação teve a oportunidade, embora de curta duração, de refletir sobre suas práticas trazendo para a discussão suas crenças e valores sobre o seu fazer cotidiano. Este processo envolveu uma tensão constante entre a teoria que embasa a prática, e o que se almeja como ideal de educação crítica e transformadora.

A interação experienciada pelo grupo que participou da pesquisa demonstrou as possibilidades de resignificação de um processo formativo baseado na interação comunicativa (MUHL, 2003). A liberdade de fala, sem coações, proporcionou aos sujeitos envolvidos momentos de troca e de interação, mesmo com número de encontros limitados, e talvez, também por isso, o grupo demonstrou o desejo de continuar se reunindo.

Dentre os aspectos que entravam a constituição efetiva de um processo de análise da prática “na escola”, estas ponderaram acerca de que se envolvem muito mais com situações de ordem organizacional do cotidiano escolar, como por exemplo, a organização de datas festivas no interior da escola, distanciando-se dos necessários processos formativos na escola, conforme relato: “Mas a gente acaba nem fazendo, pois a coisa vem vindo atropelada e tu acaba fazendo (de tudo) pois a gente não se nega (J)”.

Há também a questão dos espaços/tempos destinado na carga horária do professor e da supervisora para que aconteçam momentos de formação “na escola”. Sobre isso é importante colocar que num primeiro momento, o a Secretaria de Educação do Estado garantiu, embora precariamente, a manutenção deste espaço, no entanto, isso não perdurou, e após dois anos, em função das pressões do governo estadual, foi imposto que cada professor cumprisse em sala de aula a totalidade da carga horária contratada, e alguns até foram remanejados e tiveram que atender mais de uma escola, inviabilizando espaços de reflexão e análise da prática pedagógica.

Considerações finais

A pesquisa revelou que há possibilidades de ressignificação do papel do supervisor na escola da atualidade, bem como que há necessidade desse profissional na gestão escolar, a fim de organizar as construções em torno do projeto pedagógico e do processo formativo dos professores, incluindo o seu próprio processo. Porém, essa ressignificação, para que seja possível, perpassa pela formação do profissional, tanto em nível inicial, quanto continuada, por meio dos quais a supervisora possa rever seus saberes em relação ao agir pedagógico. Acerca disso também há necessidade de um olhar sobre a identidade deste profissional, compreendendo esta como um processo de construção imbricado com o contexto com a história individual e sociocultural, em um movimento de tensionamento contínuo e permanente, articulando “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro) (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012, p. 9).

Por fim, a escrita deste texto, com base na investigação sobre o papel do supervisor escolar na formação continuada de professores na escola, quer contribuir para o debate em torno da necessária atuação deste profissional, especialmente na retomada de espaços de atuação por ocasião da expansão da rede técnica e tecnológica de educação. A ampliação do debate se faz necessário a fim de responder reflexivamente ao viés tecnicista de sua atuação, buscando redefinir contornos desta e ampliando o debate

acerca da gestão. Salienta-se, a partir desta investigação, que a possibilidade de ressignificação da ação deste profissional perpassa também, pelo movimento democrático de assumir a proposta pedagógica da escola como espaço de construção e de reconstrução constantes do fazer pedagógico em prol da transformação social.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Ângela da Silva. (Org). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 2002.
- DALBOSCO, Cláudio A. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: editora UPF, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HENTGES SEHN, Angelita. **Supervisão escolar: possibilidades de ressignificação**. Passo Fundo: UPF, 2004. 120 p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unjuí, 1992.
- MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- PINTO, José M. de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754- 771 set./dez. 2012.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

Enviado em: Janeiro de 2017

Aceito em: Março de 2017

Como referenciar este artigo:

HENTGES, Angelita. Resignificando a atuação da supervisão pedagógica na Educação Básica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 07, p. 59-77, jan/abr, 2017. Disponível em: < <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index> >. e-ISSN: 2359-2087.