

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIANE MENDES FEITOSA

**SUPERVISÃO ESCOLAR: SABERES E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA**

Teresina - Piauí
2011

DIANE MENDES FEITOSA

**SUPERVISÃO ESCOLAR: SABERES E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

F311s Feitosa, Diane Mendes.

Supervisão escolar [manuscrito] : saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos - EJA / Diane Mendes Feitosa. – 2011.

151 f.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura”.

1. Supervisão Escolar. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDD 371.201 3

DIANE MENDES FEITOSA

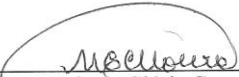
**SUPERVISÃO ESCOLAR: SABERES E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

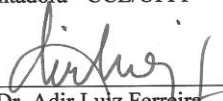
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

Aprovada em: 27/05/2011

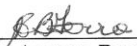
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Orientadora - CCE/UFPI



Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Examinador- UFRN



Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro
Examinadora - CCE/UFPI

Teresina - Piauí
2011

Dedico:

À Deus. Obrigada senhor por mais essa grande bênção. *Eu sei que meu Deus tudo pode e nenhum plano na minha vida será frustrado.* Glória a Deus!

Aos meus pais, Barbosa e Alice pela educação, carinho e amor para que pudesse existir. A vocês que compartilharam do meu ideal, incentivando-me nessa jornada, mostrando o caminho a ser seguido sem medo, independente dos obstáculos. Amo vocês!

As minhas irmãs Chistiane e Liane e ao meu cunhado Humberto Pelo carinho e amizade.

Aos meus queridos sobrinhos Pedro, Ítalo e Paulo Amo vocês!

A Charles (Feitosa) pela dedicação, paciência, compreensão e companheirismo. Você foi muito importante nessa conquista!

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Meu **Deus**, professor do universo, que sempre esteve (e sempre estará) ao meu lado ensinando os melhores caminhos. **Glórias a Ti Senhor!**

À professora **Glória Moura** a minha gratidão e respeito. Incansável exemplo de dedicação, inteligência e que contribuiu para enriquecer minha vida profissional e pessoal.

À professora amiga, **Glória Ferro** pela amizade e por sempre ter me ensinado, através do carinho e de palavras, que devemos arriscar, cometer erros e aprender com eles.

Oh! Glórias!

À professora Dra. Josânia Portela e Prof^ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira, Prof^ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro e Dra. Josânia Portela que se dispuseram a analisar este trabalho, contribuindo com sugestões para aprimorá-lo.

À amiga Norma Patrycia (poderosa) companheira das viagens pela Europa e “viagens intelectuais”. Anjo que Deus colocou na minha vida.

À professora Socorro Paixão pelo estímulo.

À professora Guiomar Passos pela valiosa contribuição na minha formação inicial.

Às amigas do ISEAF Regina Marreiros, Fafá, Cintia e Lucinária.

À amiga Socorro Rabelo, amigo Ju e Janete pelas orações e demonstração de carinho.

Aos professores do Mestrado em educação pelas discussões necessárias para realização desse estudo e para enriquecer nossa aprendizagem.

À Samara Viana pelo apoio, informações e orações.

Aos colegas do Mestrado em Educação, em especial, Genilda, Elilian, Juliana, Socorro Santana, Carlos José e Cristina.

À colega de curso do mestrado Lucimara (*In memoriam*).

Aos supervisores, professores e diretores que com seus ditos e não ditos foram imprescindíveis para concretização dessa investigação.

Aos colegas de trabalho do Hospital da Primavera, em especial, Amparo Santiago, Francisca Lustosa, Jacira, Nazaré, Patrícia Farias Silvia, Francisca Lina e Valdeque.

Aqueles que direta ou indiretamente estiveram envolvidos na construção desse estudo.

*Antes continue a crescer na graça e
no conhecimento do nosso Senhor
Jesus Cristo. Glória a Ele agora e
para sempre. Amém!*
2 Pedro 3:18

RESUMO

A dissertação que ora se apresenta é o resultado de uma pesquisa sobre a prática pedagógica do supervisor escolar que atua no Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens E Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva que teve como objetivo analisar a ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. A proposta teve como suporte teórico autores como: Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002), Medina (2002), que tratam sobre a complexidade da prática pedagógica do supervisor escolar. Fundamenta-se também em estudiosos que discutem questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, tais como Moura (2006a, 2006 b, 2010), Rosa; Prado (2008), Fonseca (2008), Haddad; Di Pierro (2000) dentre outros. Para alcance dos objetivos propostos realizamos uma investigação com catorze professores, sete diretores e sete supervisores que atuam em sete escolas da rede pública municipal de Teresina, capital do Estado do Piauí. Na recolha dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista semi-estruturada por serem consideradas importantes estratégias para obtenção de informações para estudos desta natureza. Os dados foram organizados em categorias visto que estas constituem uma forma sistemática e coerente de classificar as informações. Ancorados na fundamentação teórica e dos dados empíricos construímos as categorias gerais visando responder as três questões norteadoras do estudo. As categorias gerais deram origem a dezesseis subcategorias constituídas para facilitar o processo de análise. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica da análise do discurso tendo como suporte teórico as idéias de Orlandi (2007, 2008, 2009), Pêcheux (2008), Gill (2002) e Mainqueneau (1998). De acordo com o estudo coexistem diferentes concepções sobre a ação supervisora ocasionando a indefinição quanto ao seu objeto de trabalho e principalmente restringindo a sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola. Os resultados revelam, ainda, que a resistência dos professores, a falta de tempo e a realização de atividades burocráticas são apontadas como principais empecilhos encontrados pela supervisão escolar para a promoção de momentos estimuladores da reflexão da prática docente. Tomando como referência o estudo realizado percebemos que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo visto que é marcada pela realização de ações pontuais e atividades burocráticas /administrativas. Diante disso, requer mudanças na sua atuação no sentido de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola, no sentido de superar dificuldades e construir espaços de reflexão das questões pedagógicas visando à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras chave: Supervisão escolar. Educação de jovens e adultos. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This present paper is a result of a research about the educational practice of the supervisor in high school in the specialty of adults and young education (AJE). The research has a qualified nature of descriptive type and had as a goal analyses the supervised action and his contribution to the knowledge and practices production at adults and young education. The proposal had as a theoretical support authors as Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002) and Medina (2002) who work with the educational practice of the supervisor complexity. It has fundamental also in others authors who work with questions related to adults and young education they are Moura (2006a, 2006 b, 2010), Rosa; Prado (2008), Fonseca (2008), Haddad; Di Pierro (2000) among others. To reach the goals we organized a investigation with fourteen teachers, seven principals and seven supervisors who work in seven municipal schools in Teresina, capital of Piauí state. In data collection was used a questionnaire and a semi-structured interview for those tools had been considered a important strategic to get information in this kind of study. The data were organized by categories that constitute a systemic and coherent form to classify information. Based on theoretical reasons and empirical data we put elements together with characteristics in common constructing general categories to respond three principal questions. These general categories started sixteen subcategories that made the analyzed process much easier. On the data treatment was used the analyze of speech technique having a theoretical support the ideas of Orlandi (2007, 2008, 2009), Pêcheux (2008), Gill (2002) e Mainqueneau (1998). According with the study coexist different conceptions about the supervisor action that caused the indefinition of its work object specially limiting its contribution to transformation of the practices developed in school. The results also reveal that the teacher's resistance, their lack of time and their bureaucratic activities are the main embarrassment found by school supervision in promoting reflexion moments on teacher's practices. Having as a reference this study done we realized that the supervised action on the school context doesn't support to the reflective-formative process because of the punctual actions and the bureaucratic/administrative activities. In the end requires changes on your action to obtain the trust of the teachers and the principals in the end the all school to get over the difficults and building spaces of educational reflexion looking for the quality of teaching-learning process.

KEY WORDS: School Supervion. Adults and young education. Education practices.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Organograma da SEDUC	35
Figura 2- Movimento da produção dos saberes docentes	46
Quadro 1 - Contexto da investigação	67
Figura 3 - Interlocutores da pesquisa	68
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos	69
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos	71
Figura 4– Organização das Categorias	75
Quadro 4 - Organização dos dados: categorias gerais e subcategorias sujeitos	76
Figura 5 - Movimento constitutivo da análise do discurso	82
Quadro 5 - Subcategoria Apoio administrativo	85
Quadro 5 - Subcategoria Apoio administrativo	85
Quadro 6 - Subcategoria liderança	86
Quadro 7 - Subcategoria Organização do trabalho Pedagógico	87
Quadro 8 - Subcategoria Colaboração/Parceria	88
Quadro 9 - Subcategoria Suporte/Ajuda	89
Quadro 10 - Subcategoria Acompanhamento/Formação	90
Quadro 11 - Subcategoria Falta tempo	92
Quadro 12 - Subcategoria Atividades burocráticas	94
Quadro 13 - Subcategoria Resistência dos professores	97
Quadro 14 - Subcategoria Orientação/diálogo	99
Quadro 15 - Subcategoria Reflexão sobre a <i>práxis</i>	101
Quadro 16 - Subcategoria Avaliação do aluno	103
Quadro 17 - Subcategoria Atividades diversificadas	104
Quadro 18 - Subcategoria Envolve os alunos nas atividades	106
Quadro 19 - Subcategoria Formação continuada na escola	109
Quadro 20 - Subcategoria estímulo a produção de saberes	113
Quadro 21 - Subcategoria Perspectivas de mudanças	114
Quadro 22 - Subcategoria Apoio dos gestores	117

EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRE`S	Gerencias Regionais de educação
ONGs	Organizações não governamentais
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Contextualizando o objeto de estudo	13
CAPÍTULO 1 - SUPERVISÃO ESCOLAR: COMPLEXAS RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE	18
1.1 Supervisão escolar no Brasil: perspectiva histórica	18
1.2 Supervisão Escolar na Rede Estadual do Piauí.....	29
1.3 A ação Supervisora na Rede Pública municipal de Teresina	38
CAPÍTULO 2 -EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUPERVISÃO ESCOLAR.....	42
2.1 Desafios para a supervisão escolar na contemporaneidade	42
2.2 A formação do supervisor escolar para espaços escolares e não escolares.....	50
2.3 O supervisor escolar e educação de jovens e adultos: Paradigmas e concepções.....	52
CAPÍTULO 3-O PERCURSO DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO:.....	62
3.1 Caracterização da pesquisa: os procedimentos metodológicos empregados	62
3.2 Definição do território: a constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	66
3.3 Interlocutores da pesquisa: companheiros de profissão.....	67
3.4 Organização, análise e interpretação dos dados.....	74
CAPÍTULO 4 – SUPERVISÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCORRER CAMINHOS SEMEANDO SOLUÇÕES?.....	84
4.1 Os ditos e os não ditos sobre a supervisão escolar na Educação de Jovens e adultos.....	84
4.2 O conflito inquietante da prática pedagógica no contexto escolar.....	92
4.3 Processos sobre os quais os supervisores dão vida as suas práticas.....	104
CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTUDO	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	134
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO: Contextualizando o objeto de estudo

Atualmente é proposta uma nova concepção de educador que tenha a capacidade de visualizar em sua prática as dimensões técnica, política e ética, fundamentais para um trabalho pedagógico competente. Sendo necessário, portanto, uma postura profissional pautada numa concepção reflexiva da prática em que o docente busque, utilize e produza conhecimentos, procurando desenvolver no seu alunado, competências indispensáveis para a sua inserção no mercado de trabalho. Desta forma, a semente deste projeto foi lançada no momento que articulamos essas reflexões com as vivências profissionais como docente e como supervisora escolar.

O ingresso no exercício da docência em escolas públicas de Teresina possibilitou a convivência com supervisores que acompanhavam a prática pedagógica na escola. Esse contato direto provocou reflexões sobre os limites e as possibilidades que se encontram no ato de ensinar. No contexto da sala de aula percebemos que ser professor é um desafio e a ação supervisora também não é uma tarefa fácil, pois o supervisor se depara com diversas situações incertas e desconhecidas, problemáticas que constituem verdadeiros desafios exigindo desse profissional um novo olhar e novas práticas.

Essas inquietações suscitaram a necessidade de estudar de forma mais aprofundada a prática do supervisor escolar. A oportunidade surgiu com o ingresso em um curso de pós-graduação *Lato sensu* em Supervisão escolar. O curso se constituiu em momento de grande relevância para aquisição de novos conhecimentos, pois, além das discussões realizadas na sala de aula, construímos também um trabalho monográfico no qual investigamos alguns aspectos inerentes ao exercício da ação supervisora no contexto teresinense.

Como consequência, após a conclusão do referido curso tivemos a oportunidade de assumir a supervisão de uma escola municipal e trabalhar com alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atuando como supervisora nessa modalidade de ensino há mais de três anos, surgiram novas dúvidas sobre a atuação do supervisor, principalmente no que diz respeito à necessidade de otimização do tempo no espaço escolar, que vise a busca da construção de saberes necessários para o desenvolvimento de ações condizentes com a organização pedagógica das escolas de EJA com vistas à criação de um ambiente de formação continuada, mediado pelo supervisor, propício para discussões sobre

as práticas pedagógicas voltadas para as especificidades das pessoas jovens e adultas, público-alvo dessa modalidade de ensino da educação básica.

Desta forma, a investigação que ora realizamos, constituiu em momentos de aquisição de aprendizagem necessária as reais dificuldades de atuação da pesquisadora como docente de uma instituição cujo objetivo é a formação de professores e, principalmente rever a própria prática dos profissionais que ali atuam auxiliando na descoberta de novos saberes ampliando aqueles já construídos na Academia. Assim, acreditamos que esse processo contribua no desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora, bem como no desenvolvimento profissional dos seus pares: supervisores, diretores e professores, enfim todos que atuam junto à Educação de Jovens e Adultos.

Além dos aspectos mencionados se constituiu em motivação, também, a atual política adotada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, que tem dispensado uma atenção especial a figura do supervisor escolar. A clareza dessa constatação faz-se presente quando observamos a ampliação gradativa do número de vagas e de profissionais contratados nos últimos concursos realizados pela Prefeitura Municipal de Teresina por meio da SEMEC com o firme propósito de lotar supervisores em todas as escolas municipais de Teresina.

Vale salientar, portanto, que a opção por essa temática não se limita apenas aos interesses pessoais e profissionais. Pretendemos também contribuir para o avanço da ciência através da sistematização de conhecimentos sobre a prática do supervisor escolar que sirvam como aporte teórico para fundamentar a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria educacional da educação de pessoas jovens e adultas.

A proposta teve como suporte teórico os estudos de autores como: Fonseca (2008) como Moura (2006a, 2006 b, 2010, Rosa; Prado (2008), Barreto (2006), Haddad; Di Pierro (2000) que investigam aspectos relacionados com a Educação de Jovens e Adultos-EJA no Brasil; Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002), Medina (2002), Alonso (2002), Rangel (2002), Filipkowski (2003), Amaral, Moreira, Ribeiro (1996) que discutem a prática pedagógica do supervisor escolar e outros pesquisadores que abordam a problemática evidenciada.

Barreto (2006) ao discutir aspectos relacionados à formação do professor, especificamente da EJA, diz que apesar da própria vida e das relações sociais nos colocar em um processo permanente de formação, este processo espontâneo não dá conta de preparar, o educador para o enfrentamento da realidade da sala de aula. Diante disso, é

necessário contar com formadores que, além de ter competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo.

Nessa perspectiva, Medina (2002) defende a existência, na escola, de um espaço para a ação supervisora que pode ser ocupado por profissionais capazes de problematizar, duvidar, refletir, reagir e agir a respeito do seu próprio trabalho e o de seus pares, cujo objeto é a produção do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender. Para tal intento é necessário que o supervisor desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem em que o professor torna-se objeto de ação/reflexão ou de reflexão /ação para o desenvolvimento da ação supervisora.

Assim, o Supervisor caracteriza-se como um parceiro político-pedagógico do professor propiciando momentos de reflexão contribuindo para a sistematização da formação continuada docente na qual emergem saberes produzidos no âmbito da escola. Nesse sentido, o papel do supervisor é o de ser mediador no desenvolvimento de professores reflexivos e de uma escola reflexiva.

Essa nova forma de conceber a supervisão escolar, centrada na formação docente, aponta para um redirecionamento do trabalho dos agentes envolvidos no processo educacional no sentido de voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula com os professores e outras questões que dizem respeito à escola (RANGEL, 2002).

Nesse processo, a ação supervisora deve criar espaço para integrar o saber científico adquirido pelo professor na formação inicial àqueles saberes produzidos pela experiência, “[...] atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 48-49). Esses saberes são oriundos das suas vivências cotidianas, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho (ALTET, 2001) e que o professor vai construindo e adaptando à realidade dos alunos que possui.

Ao criar esses espaços de articulação de saberes, o supervisor possibilita a formação continuada, na qual junto com o professor, elabora novos saberes, necessários para transformação das práticas escolares.

Desta forma, a supervisão escolar deixa o seu caráter prescritivo para tornar-se uma ação crítica e reflexiva junto ao professor, passando a ser concebida como estimuladora dos momentos de reflexão e como estimuladora da produção de saberes. Diante dessas colocações, nos propomos em realizar a seguinte investigação: em que medida a ação da

supervisão escolar contribui para a produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas?

Diante do problema que ora apresentamos, surgiram inquietações que deram origem às questões norteadoras do estudo, as quais buscamos responder no decorrer da pesquisa: como as concepções atribuídas pelos supervisores, diretores e professores à ação supervisora contribui para a transformação de práticas no contexto escolar? A forma como o supervisor desenvolve a sua prática estimula o olhar crítico e reflexivo dos professores? Como a ação supervisora tem contribuído para estimular a produção de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas?

De forma geral o presente estudo objetiva analisar a ação do supervisor e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. Especificamente propôs-se a: Compreender as concepções atribuídas pelos supervisores, diretores e professores a ação supervisora e sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola; Identificar indicadores que estimulam o olhar crítico e reflexivo dos professores; Refletir a ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas.

Foram inúmeros os desafios que justificaram a realização deste estudo, no entanto, a intencionalidade principal foi o levantamento de indicadores que estimulassem o olhar crítico dos professores e demais profissionais da escola com vistas à ação supervisora e sua contribuição para a transformação das práticas docentes e escolares, além de fomentar discussões em torno da temática evidenciada em seminários, congressos, no sistema educacional e na própria Academia, dada a relevância do estudo para a qualidade do ensino e aprendizagem da educação básica.

Para melhor sistematização das idéias, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução, Capítulos 1,2,3,4 e a conclusão.

No Primeiro capítulo intitulado: “Supervisão escolar: complexas relações entre o passado e o presente”, abordamos o processo de configuração, consolidação e profissionalização do supervisor no Brasil enfatizando seus principais elementos. Resgatamos a história do surgimento da supervisão escolar com o olhar voltado para os entraves e avanços dessa profissão no Brasil e no Estado do Piauí. Em seguida caracterizamos a ação supervisora na rede pública municipal de Teresina.

No capítulo segundo denominado: “Educação de Jovens e Adultos: sentidos atribuídos a supervisão escolar”, serão apontadas as concepções e atribuições da supervisão que emergem no cenário das sociedades contemporâneas refletindo sobre a prática pedagógica dos supervisores que trabalham, especificamente, no âmbito das escolas que atuam com a educação de pessoas jovens e adultas, objeto deste estudo.

No terceiro capítulo: “O percurso da pesquisa: construção metodológica do estudo” descrevemos a metodologia empregada na investigação, a definição do território da pesquisa e os procedimentos de recolha, organização, interpretação e análise dos dados.

No quarto capítulo nomeado: “Supervisão escolar e educação de jovens e adultos: percorrendo caminhos, semeando soluções?” discutimos os achados da pesquisa focando a ação do supervisor escolar na visão dos professores, supervisores e diretores e sua contribuição para a produção de saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, à luz do referencial teórico, apresentaremos análise interpretativa dos dados empíricos, obtidos através dos questionários e da realização das entrevistas.

Por fim, teceremos algumas considerações gerais sobre o estudo, apontando sugestões para uma prática supervisora que venha atender às novas exigências impostas pelas sociedades contemporâneas.

Desenvolver uma pesquisa nesta área é, sobretudo, buscar respostas às indagações que foram surgindo durante nosso percurso profissional enquanto docente, aluna da Especialização em Supervisão escolar, do Mestrado em educação e, principalmente, como supervisora escolar da educação de jovens e adultos preocupada com as questões subjacentes a essa modalidade de ensino da educação básica.

Com efeito, esperamos contribuir com reflexões sobre a atuação do supervisor escolar direcionada à melhoria das práticas educativas nas instituições que trabalham o ensino de pessoas jovens e adultas.

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO ESCOLAR: COMPLEXAS RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Compreender socialmente o mundo é se descobrir como ator envolvido com sua complexidade, explicitar essa compreensão pela sua própria prática educativa se comprometer com a sua própria história nesse mundo.

Adir Luiz Ferreira (2004)

Este capítulo discute o processo de configuração, consolidação e profissionalização do supervisor no Brasil evidenciando seus principais elementos, com destaque para o seu papel na dinâmica educacional nos diferentes momentos da história. Inicia com a abordagem do percurso histórico da supervisão escolar refletindo os entraves e avanços dessa profissão, desde seu surgimento perpassando pelas tentativas de atribuir *status* profissional à ação supervisora até o momento de sua institucionalização e legitimação no cenário educacional do nosso país.

Para melhor sistematização das idéias o texto foi estruturado em três itens. No primeiro item a discussão gira em torno da incursão pela história da educação brasileira. Em seguida a ênfase é dada à trajetória da ação supervisora no Piauí evidenciando as suas particularidades em relação ao contexto nacional. E finalmente nos voltamos, de forma sucinta, para os aspectos da supervisão realizada na rede pública municipal de Teresina.

1.1 Supervisão escolar no Brasil: perspectiva histórica

As discussões sobre o papel do supervisor escolar na dinâmica educacional têm marcas próprias nos diferentes momentos da história. Ao fazer essa incursão na literatura sobre a história da educação brasileira percebemos que a ação supervisora, tacitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens.

Saviani (2002) ao realizar um estudo no qual percorre os caminhos da História da educação no Brasil, buscando elementos que mostram a trajetória da Supervisão, caracteriza-a em três momentos distintos. Primeiro: quando se manifesta apenas como função uma vez que existiam pessoas responsáveis em supervisionar, ou seja, vigiar,

controlar e preparar as novas gerações para o convívio na comunidade; Segundo: período no qual se evidencia a idéia de supervisão presente nas ações voltadas para organização da instrução pública desenvolvidas pelos religiosos jesuítas; e por fim o autor destaca o processo caracterizado pelas tentativas de atribuir *status* profissional à supervisão, perpassando pelo período de sua institucionalização, quando se constitui no país uma nova categoria profissional, até o momento em que acontece a regulamentação, através do Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 252/69, e legitimação da profissão quando a figura do supervisor escolar ganha a sua identidade própria.

Segundo Saviani (2002) o início das atividades educativas no Brasil ocorreu em 1549, quando chega ao país acompanhado pelo primeiro governador-geral Tomé de Sousa, um grupo de jesuítas chefiado pelo padre Manoel da Nóbrega. A principal missão desse grupo era a catequização dos índios de forma a submetê-los à religião católica e torná-los mais dóceis favorecendo assim o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa.

Diante desse contexto social caracterizado por índios de língua e costumes desconhecidos e colonizadores portugueses rudes, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e ao trabalho educativo.

Sobre essa questão Romanelli (2008, p.35) elucida que:

Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos ‘curumins’ estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes.

Diante dessas ações voltadas para os “curumins” desenvolvidas nas residências e em conventos jesuítas houve a necessidade de uma maior sistematização e organização das atividades educativas. Com esse objetivo são elaborados dois planos: o Plano Nóbrega e o *Rátio studiorum*. No primeiro, formulado pelo padre Manoel de Nóbrega, estava presente a função supervisora do ponto de vista da vigilância, porém não trazia em seu bojo a idéia de supervisão, como uma tarefa exercida por um agente específico no âmbito das atividades educativas.

O segundo plano denominado *Rátio studiorum*, entrou em vigor em 1552, já começa a esboçar a idéia de Supervisão Escolar destacada das demais funções na figura do “Prefeito de estudos”. Segundo Saviani (2002, p.21), isso ocorre porque “[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma

tarefa específica para a qual, em consequência é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores denominado *prefeitos de estudos*” (grifo do autor).

Entendia-se como Prefeito de estudos aquela pessoa cuja atribuição era acompanhar de perto a vida escolar, assistindo o reitor (nomenclatura dada à autoridade máxima dentro dos colégios) auxiliando na ordenação, orientação e direção dos estudos, bem como ouvir, observar os professores, e por diversas vezes assumia o papel de bedel e inspetor. A época bedel era o auxiliar do professor responsável em zelar pelas salas e controlar a frequência dos alunos

Em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil. Como consequência acontece a extinção do seu sistema de ensino. Configura-se, a partir daí, a chamada Reforma Pombalina caracterizada por sucessivas medidas que tinham como objetivo substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado.

Ao final de três séculos de colonização portuguesa, o Brasil mostra, no campo da educação, as marcas do projeto levado a cabo por Portugal em relação às suas colônias de além-mar. A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio de professores régios (VILLELA, 2007, p.97).

Diante disso, a instrução que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por professores leigos “[...] que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico” (AZEVEDO, 1996, p. 51).

Nesse momento foi instituído o alvará de 28 de junho de 1759, que trouxe em seu bojo as seguintes medidas: criação das aulas Régias e do cargo de Diretor Geral dos Estudos (que passam a gozar do direito de nobres) proibição do ensino público ou particular sem licença do Diretor Geral dos Estudos e a designação de Comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.

Com a criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos e comissários foi diluído o caráter orgânico da função supervisora concentrada no prefeito dos estudos à medida que a idéia de supervisão passa a englobar aspectos de inspeção e direção em nível de sistema (concentrados na figura do Diretor Geral dos Estudos), e aspectos de direção, fiscalização. Coordenação e orientação do ensino em nível local (tarefas desenvolvidas pelos Comissários e Diretores de estudos, gerenciadas pelo Diretor Geral dos Estudos).

A conquista da autonomia política, em 1822, impôs exigências na organização educacional inaugurando no Brasil uma organização mais autônoma de instrução pública. Nesse contexto são instituídas as escolas das Primeiras Letras, criados os Liceus provinciais (1825), que não passaram de reuniões de aulas avulsas, e a primeira escola normal (1835) objetivando preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras.

Enfim, o período que vai de 1822 até o Período Republicano é marcado por várias reformas tais como: Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), se constituindo em iniciativas significativas no sentido de propiciar uma maior organização administrativa e pedagógica do sistema de ensino e com isso atender aos anseios da sociedade naquele contexto histórico.

Dentre essas reformas merece destaque a reforma Couto Ferraz (1854) que estabeleceu como missão do inspetor geral, supervisionar todas as escolas e estabelecimentos de instrução pública ou particulares. A inspeção era caracterizada por mecanismos de controle e vigilância sobre o professor exigindo rigor das leis regulamentadas pela província. Essa medida fez com que a idéia de supervisão ganhasse uma dimensão significativa no sistema escolar que passou a assumir o papel de inspecionar, checar e reprimir a ação docente.

Com a queda da monarquia em 1889, instauração da República como regime de governo, a abolição da escravatura e a imigração de europeus, tem início um acirrado processo que favoreceu as condições para industrialização e urbanização da sociedade brasileira. A partir de então houve a formação de novos agrupamentos, fortalecendo as atividades de muitas associações e instituições com o propósito de alargar as ações do Estado em matéria educacional.

Nesse cenário, são exigidas novas imposições reguladoras, novas leis. Com isso ocorre um intenso esforço para estruturar os órgãos da administração pública e a educação escolar. Segundo Carvalho (2001) é no período de 1889 a 1930 que se inicia um conjunto de reformas objetivando organizar e proporcionar maior eficiência ao sistema escolar brasileiro. Dentre essas medidas destaca-se: Benjamin Constant (1890-92), Epitácio Pessoa (Código do ensino, 1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves (Reforma Rocha Vaz, 1925) e outras reformas que constituíram tentativas de desburocratizar a ação educativa.

Apesar desse esforço empreendido para reestruturação da educação no país, o que se percebe é que a função supervisora não avançou e continuou sendo exercida sob a forma de inspeção.

Por volta de 1930 inicia-se no país uma série de modificações sociais, políticas e econômicas havendo um crescimento significativo da população, resultado do advento da Revolução Industrial. Forma-se um grande aglomerado humano e em conseqüência, o aparecimento de novas exigências educacionais. Com efeito, a “[...] situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado” (ROMANELLI, 2008, p.59).

Na década em questão intensificam-se as pressões sociais no que concerne à demanda educacional. Aparecem várias correntes de idéias e movimentos políticos e sociais que, de certa forma, prepararam terreno para o surgimento dos educadores profissionais, tendo em vista que a educação não constituía, até então, uma atividade profissionalizada. Contudo, é na década final da Primeira República que “[...] a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional: este é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais” (NAGLE, 1976, p.102).

Nasce, então, uma nova categoria profissional, “os profissionais da educação” em que, na verdade, eram técnicos responsáveis pela organização e racionalização do trabalho educativo. Eram especialistas em discutir aspectos relacionados à educação e assim “[...] os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com problemas de outra natureza” (NAGLE, 1976, p.102).

Nesse contexto, destacamos o Decreto-lei 19.890 de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos que delibera, no artigo 51, a criação do serviço de inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, subordinado ao Departamento Nacional do Ensino. De certa maneira a Reforma Francisco Campos faz referência à tarefa de acompanhamento pedagógico passando a ser concebida de forma diferente da que vinha sendo realizada sob a forma de fiscalização, assumindo, pela primeira vez, o caráter de supervisão (LIMA, 2001).

Além dessa Lei destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-Lei 4.244 de 9/4/1942, que traz em seu bojo a figura do inspetor geral, cuja função era percorrer os distritos não só para fiscalizar, sob o ponto de vista administrativo, mas dar um apoio técnico com caráter de orientação pedagógica.

Em meados dos anos 50 a supervisão evolui para uma forma de treinamento e orientação. Percebe-se uma forte influência das teorias administrativas, onde a supervisão é vista a partir da escola como organização semelhante à empresa.

Ferreira (2007) destaca que a Supervisão Educacional ganha maior relevância no contexto sócio-político-econômico caracterizado pelo advento do capitalismo industrial da década de 50, cujo intuito era a acumulação do capital. O trabalho da supervisão pautava-se numa filosofia tecnocrática, com função de controlar a atividade educativa a partir do princípio da racionalização.

Nessa mesma linha de pensamento Saviani (2002) afirma que é no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira no sentido capitalista, que os especialistas em educação, entre eles o supervisor, ganham significativa valorização.

Aprofundando essa análise constatamos também, na década de 50, o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar- PABAE, que assumiu relevância na reestruturação do ensino e qualificação docente. Nesse período o contexto educacional do país apresentava elevadas taxas de evasão, repetência e um grande número de professores leigos. Diante disso “[...] a principal meta do programa foi a qualificação do professor primário, por meio da capacitação dos professores das escolas normais. O centro piloto escolhido para iniciar o programa foi Belo Horizonte com sede no Instituto de educação” (VEIGA, 2007, p.280).

Com o PABAE, instalado em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 1957, são plantadas as sementes da institucionalização e legitimação do supervisor escolar à medida que se discute a necessidade de implantação de sistemas de supervisão no contexto educacional brasileiro.

A clareza dessa constatação faz-se presente quando trilhamos pela história do PABAE em que localizamos, na efervescência de discussões realizada na época, cursos de formação de supervisores primários e a institucionalização da Supervisão Escolar em diversos estados brasileiros, tais como São Paulo e Goiás.

Assim o PABAE se constituiu um marco referencial a partir do qual institucionalizou-se e legitimou-se, definitivamente no sistema educacional brasileiro, a Supervisão Escolar. É a partir do PABAE que “[...] se abre para se ocupar da supervisão, evidentemente, imprimindo sua marca, ou seja, baseando-se na perspectiva tecnicista que considerava a resposta moderna e adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro” (PAIVA E PAIXÃO, 1998, p. 56).

Nesse contexto histórico supracitado, percebe-se uma concepção tecnocrática da ação supervisora que servia e favorecia a ideologia dominante através do fortalecimento de idéias conservadoras e autoritárias. O supervisor era preparado com bases positivistas para exercer sua função evitando questionar como a escola se apresentava naquele momento. Constituíam um profissional aparentemente com função técnica apolítica.

Diante dessas discussões percebemos que, sob a influência americana foram formados, através do PABAEE, os primeiros supervisores escolares do ensino primário cuja prática era caracterizada pelo controle e tinha a função de garantir uma produtividade excelente nas atividades do ensino.

As décadas de 60 e 70 do século XX são caracterizadas por um conjunto de reformas visando atender às novas exigências impostas pela realidade educacional do momento. Dentre essas reformas destacamos o advento da Lei 4024/61 na qual a inspeção volta-se para o “Ensino Primário” visto que no artigo 52 determina como finalidade da escola normal a formação dos professores orientadores, supervisores e administradores. Esses profissionais tinham como função, atuar no ensino primário desenvolvendo conhecimentos técnicos relacionados à educação infantil (BRASIL, 1961).

Necessário enfatizar, ainda, a Reforma do Ensino Universitário, Lei 5.540 de 20 de novembro de 1968, em que são implantadas as especializações atreladas ao curso de Pedagogia. A Supervisão Escolar surge a partir daí como uma habilitação da Pedagogia.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação dá outro passo decisivo na tentativa de profissionalizar, no âmbito legal, a Supervisão Educacional no país, aprovando o parecer nº 252 de 1969, que definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia e teve como finalidade o preparo dos especialistas da educação. E assim, ao invés de ser preparado o ‘técnico em educação’ com várias funções e atribuições, sendo que nenhuma delas era claramente definida, o parecer em questão apontava para uma formação que objetivava “[...] especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações” (SAVIANI, 2002, p.29).

Com efeito, a partir do Parecer 252/69, o Curso de Pedagogia passou a ser organizado na forma de habilitações no sentido de formar técnicos numa função particular, a saber: administração, inspeção, supervisão, orientação, e ainda, magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Desta forma, os especialistas da educação, formados nos curso de pedagogia, de acordo com a habilitação cursada, podiam exercer a profissão na

área da docência ou em outras áreas especializadas do ensino tais como: diretor escolar, supervisor escolar, orientador educacional ou coordenador pedagógico.

Diante disso foi aberta a perspectiva de profissionalização da Supervisão escolar. A partir do Parecer 252/69 configurou uma formação específica para atuação nessa área.

Segundo Saviani (2002 p.31), com o parecer:

Estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Sobre essa questão Ferreira (2007, p.89) diz que “A educação, portanto, sendo exercida e executada pelos especialistas e, mais especificamente, controlada pelo supervisor, vai atuar como motor do processo de desenvolvimento”. Visto que ao profissional da supervisão cabia a tarefa de desenvolver um trabalho no sentido de legitimar os paradigmas técnicos valorizando a tônica do modelo capitalista vigente.

A Lei 5692/ 71 constituiu outro marco da política educacional dessa época, trazendo em seu texto uma série de inovações introduzidas em relação à legislação anterior. Com efeito, “[...] a Lei 5692 significa o cerne de todos os esforços dos governos militares posteriores a 1964 para reformar o ensino primário e secundário e para adaptá-lo às necessidades sociais principalmente econômicas da atualizada” (BERGER, 1984, p. 283).

Com a nova Lei o governo pretendia reformar o ensino primário e secundário através de uma série de medidas tais como: a obrigatoriedade, redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos; profissionalização do ensino médio garantindo, ao mesmo tempo, continuidade e terminalidade dos estudos; reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias (FREITAG, 2005).

Nesse âmbito, a Lei 5692/ 71 estabeleceu as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, com sua promulgação, a supervisão ganhou força institucional adquirindo contornos de assistência técnico-pedagógica.

No final da década de 70 e início da década de 80, com a possibilidade de abertura política, nasce um novo movimento da história da Supervisão Escolar no Brasil. Discute-se a partir deste contexto, sobre as diversas nuances, a função da escola e da Supervisão Escolar, partindo de um projeto educativo que emergia do âmago das classes populares, diferente daqueles projetos impostos pelo poder estatal.

Configura-se no seio da sociedade um projeto de organização política das classes populares reivindicando soluções para os problemas sociais relacionados à saúde, moradia, trabalho e à educação.

Nessa perspectiva Mello (2006, p.11), diz que:

Este momento caracteriza-se pela tentativa dos setores mais progressistas de nossa sociedade de consolidar as conquistas democráticas que a sociedade civil já alcançou. Mais do que isto, é um momento em que vislumbramos, no futuro, possibilidades de ampliar a força dos movimentos populares para a reivindicação e negociação de melhores condições de vida e de trabalho.

Sobre essa questão Germano (1994, p. 261) diz que “a política educacional no contexto da ‘abertura’ se caracterizou por uma mudança de forma com relação ao período anterior (auge do Regime militar) à medida que fazia fortes apelos ‘participacionistas’ e ‘redistributivistas’”.

Nesse contexto, ganha corpo a concepção de que os profissionais da educação deveriam ter uma ação pautada em boa fundamentação teórica baseada nos Fundamentos da Educação (Sociologia, Filosofia, Psicologia e História). Precisa-se formar, a partir daí, profissionais capazes de exercer atribuições exigidas pelos sistemas de ensino desse momento histórico.

Ao lado desse argumento emerge a discussão sobre a função política do supervisor escolar que, até então, se ocultava sob a ênfase de seu caráter técnico. A supervisão apresentava-se com características meramente burocráticas, mas cumprindo basicamente um papel político. À medida que adotava procedimentos técnicos trabalhava na defesa dos interesses da classe dominante (BOAS, 2006).

No final da década de 80 e início dos anos 90 ocorre um acelerado processo de mudanças em todos os aspectos da vida humana: arte, ciência, religião, política, economia e educação. Enfim, vive-se uma explosão e difusão de informações, um intenso processo de globalização, configurando uma época marcada por fortes contradições e mudanças de paradigmas.

Esse período importante da política educacional brasileira consubstancializa-se um novo paradigma educacional que requer a revisão do papel de todos os educadores, dentre estes, o da supervisão escolar. Na realidade, o momento histórico exigia novas respostas da escola e mudanças na postura de seus agentes educativos. Nesse contexto eminentemente dinâmico é promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Com efeito, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 9394/96 traz uma nova perspectiva para o trabalho do supervisor escolar e para os demais profissionais da educação que deverá expressar-se num compromisso com a emancipação humana que extrapola o trabalho pedagógico. Ocorre, a partir daí, um processo de ressignificação da prática do Supervisor Escolar tornando-o o agente que atua junto ao professor, problematizando o fazer pedagógico tentando encontrar possíveis respostas para melhorias efetivas no processo de ensinar e aprender (ALONSO, 2002).

No sentido de institucionalizar essa nova proposta preconizada pela Lei 9394/ 96 foi sancionada, a Lei Nº 4.412/2001 que passa a regulamentar o exercício da profissão de Supervisor Educacional, estabelecendo a titulação exigida para investidura no cargo, definindo suas competências e seu campo de atuação profissional.

Com relação à titulação exigida para exercício da profissão, a Lei 4.412/2001 determina no Artº 2, que é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação em pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar ou portadores de curso de pós-graduação em Supervisão Escolar.

Sobre a questão das competências delibera no seu artigo 4º:

Compete ao Supervisor Educacional coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar os trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos, na área educacional (BRASIL 2001).

Além das competências, a Lei 4.412/2001 assegura a ação supervisora nos seguintes campos: nos órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino, nas instituições de ensino e todas as áreas que desenvolvem ação de formação. Diante dessa proposta os supervisores podem atuar nas secretarias de educação municipais e estaduais acompanhando as atividades dos estabelecimentos de ensino; podem também realizar intervenções no interior da escola através de práticas pedagógicas junto ao professor, direção e aluno; e o terceiro campo diz respeito a processos pedagógicos que promovam a formação docente.

Vale ressaltar, portanto, que a Lei sugere, de forma ampla, definindo as competências e os campos de atuação do Supervisor Escolar ou Supervisor Educacional, porém, as suas atribuições e conjuntos de ações a serem desenvolvidas por este profissional ficam sob a responsabilidade de cada sistema de ensino.

Estas competências conferidas ao supervisor educacional ou supervisor escolar através de uma lei que regulamenta e respalda as suas atividades profissionais, amplia o seu campo de atuação, que passa a constituir-se em um conjunto de intervenções para além das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, novos desafios são impostos ao supervisor escolar, carecendo de contínuas reflexões políticas sobre a sua prática pedagógica e redimensionamento de suas funções no processo educativo. Para melhor ilustrarmos esta proposição, ressaltamos o ponto de vista de Ferreira (2002, p. 237) quando diz que:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe hoje para a supervisão educacional, novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação – com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

Assim sendo, o supervisor/educador pode redimensionar a sua ação, e pela competência no seu fazer, contribuir na implementação de um projeto de escola onde os alunos possam desenvolver sua capacidade de construir instrumentos de compreensão e inserção na realidade social, ampliando cada vez mais as condições fundamentais para o exercício efetivo da cidadania.

Diante das observações podemos perceber que a Supervisão Escolar no Brasil não se constitui numa prática nova, pois está presente em diferentes momentos da nossa história se revestindo de novas concepções e ganhando espaço no âmbito das sociedades capitalistas.

Por outro lado, um longo caminho foi percorrido no sentido de traçar sua trajetória, idéias e críticas foram levantadas o que possibilitará delinear os itinerários e perspectivas da supervisão escolar no panorama da História da Educação Brasileira, desde o seu surgimento, até o momento de sua institucionalização e legitimação no cenário educacional do nosso país.

Ademais nessa breve incursão histórica, percebe-se que a ação supervisora, nos seus primórdios, representava a fiscalização, a inspeção e o controle da atividade de ensino, favorecendo a ideologia dominante através do fortalecimento de concepções conservadoras e autoritárias. O papel do supervisor era focado em bases positivistas evitando questionar como a escola realmente se configurava em determinados épocas e contextos.

No item seguinte delinearíamos alguns aspectos importantes sobre a história da supervisão no Estado do Piauí, destacando as peculiaridades existentes na trajetória da ação supervisora no contexto piauiense.

1.2 Supervisão Escolar na Rede Pública Estadual do Piauí

No que concerne especificamente ao Estado do Piauí, podemos perceber que a função supervisora se fez presente desde o Período Imperial nos serviços de inspeção permanente ao ensino primário e secundário através das ações dos Inspectores Paroquiais, dos Inspectores Literários e dos Inspectores de Ensino. Esses serviços de inspeção eram criados por meio de decretos, os quais instituíam a estrutura organizacional dos sistemas de ensino, aprovados pelos Presidentes da Província.

À priori foram instituídas as funções dos Inspectores Paroquiais que deviam ser nomeados pelo presidente da província, após indicação do Diretor Geral da Instrução (hoje equivalente ao Secretário de Estado da Educação). Aos Inspectores Paroquiais era atribuída a responsabilidade de visitar as escolas, pelo menos uma vez por mês, observando suas condições de funcionamento, avaliando o aproveitamento dos alunos e o trabalho dos professores, cabendo-lhes, também, dar posse a esses docentes.

Em 04/12/ 1868, o Presidente da Província emite a Resolução nº 655 estabelecendo que a direção e a inspeção dos estabelecimentos públicos de instrução primária e secundária seriam confiadas ao Presidente da província, ao Diretor Geral da Instrução, a Congregação dos Lentes do Liceu e aos Inspectores Literários. A época os Lentes eram professores que lecionavam determinadas disciplinas nos Liceus e nos cursos de Direito.

A partir de então desaparece a figura dos Inspectores Paroquiais para dar lugar aos chamados Inspectores Literários. Apesar dessa nova terminologia conferida aos inspetores, as suas funções são mantidas praticamente inalteradas, ou seja, a eles cabia a tarefa de visitar as escolas, observando suas condições gerais de funcionamento.

Na fase republicana é baixada a Resolução Nº 13, de 31/07/1890, que dá uma nova configuração à estrutura que gerenciava a instrução pública estabelecendo que a inspeção do ensino deveria ser realizada pelos seguintes segmentos: Diretor Geral da Instrução Pública, Conselho Pedagógico, Inspectores de ensino e Superintendentes Escolares. Essa resolução

traz em seu bojo três inovações: o Conselho pedagógico, a criação do cargo de Superintendente e substitui a terminologia de Inspectores Literários por Inspectores de Ensino.

Em 19 de abril de 1910 é assinado o decreto 434, que introduz uma inovação no que diz respeito à função supervisora, através da divisão da inspeção do ensino em dois setores: a inspeção administrativa e a inspeção técnica. Sendo que a primeira seria realizada pelo Secretário de Estado do Governo, o Diretor Geral da Instrução Pública e Conselhos dos municípios. Quanto à parte técnica competia aos Inspectores de Ensino.

Em 31 de janeiro de 1933 é baixado o decreto n 1.438, através do qual ficou estabelecido que os inspetores de Ensino, responsáveis pela parte técnica, deveriam ser nomeados mediante concurso público, com provas que constavam disciplinas do curso primário e suas metodologias. Além desse aspecto, o Decreto apontava os deveres desses inspetores dentre eles destaca-se: visitar os estabelecimentos primários públicos e particulares de ensino examinando o cumprimento do programa e regulamento; assistir e criticar as aulas dadas pelos docentes e fiscalizar a obrigatoriedade do ensino.

Em 1935 é promulgada a Constituição do Estado do Piauí que criou o Departamento de Ensino substituindo a Diretoria Geral da Instrução Pública e instituindo um conselho técnico de educação. Essa estrutura continua inalterada até 1946, quando o Decreto 1222 de 21 de junho, reorganiza o Departamento de Ensino passando a ser denominado de Departamento de Educação.

O Departamento de Educação era constituído por quatro órgãos entre eles a Divisão de Inspeção (DI) ao qual competia:

- a) Orientar a ministração do ensino;
- b) Executar e fazer executar a inspeção nos estabelecimentos escolares públicos ou particulares;
- c) Realizar os levantamentos estatísticos do ensino;
- d) Velar pelo funcionamento e desenvolvimento das instituições auxiliares da escola;
- e) Encaminhar a Divisão organizacional todas as observações de interesse para o aperfeiçoamento do ensino;
- f) Adotar, sempre renovado, plano de excursões e visitas escolares para oferecer apreciações e dados referentes a: -Movimento didático e docente, -Causas de infreqüência; -Grau de habilitação dos professores. (BRITO, 1985, p.25).

Com relação às competências imputadas à Divisão de Inspeção, percebe-se que já começa a esboçar na estrutura educacional piauiense a idéia de Supervisão Escolar destacada das demais funções, visualizada na figura dos inspetores de Ensino atrelados a esse setor do departamento de educação.

Assim, embora não existisse a figura do supervisor escolar, a função supervisora se fazia presente no serviço de inspeção permanente ao ensino primário e secundário, através

dos Inspectores Paroquiais, dos Inspectores Literários e dos Inspectores de Ensino. Esses sujeitos assumiam atribuições, eminentemente técnicas, de percorrer os distritos visitando as escolas com a finalidade de resolver problemas existentes entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

A figura do supervisor escolar no Piauí surge com a Lei 1.958 de 11 de dezembro de 1959 que criou o cargo de Orientador de Ensino (atual Supervisor) e estabeleceu a exigência de “[...] concurso público de provas e de títulos para provimento dos cargos, quer da carreira de inspetor de ensino quer da carreira de Orientador de Ensino, vinculando ambas as carreiras à de Técnicos de Educação” (BRITO, 1985, p.76).

Em 1960, a Secretaria de Educação do Estado enviou, atendendo a um convite do Diretor geral do Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar – PABAE, um assessor técnico à cidade de Belo Horizonte com o objetivo de participar de um encontro naquele órgão, resultando na assinatura de um convênio para o treinamento e especialização de professores piauienses na área de Supervisão de Ensino, Metodologia e Didática Especial. (BRITO, 1985).

Vale ressaltar que a Supervisão Escolar no Piauí, resguardando suas peculiaridades, teve sua origem atrelada às condições nacionais visto que nesse momento histórico ocorreu a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar – PABAE (resultado de uma série de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos) que estabeleceu entre uma de suas ações, o treinamento dos supervisores do ensino primário e professores das escolas normais no sentido de aumentar o controle sobre o processo educativo.

Esse treinamento abrangeu, inicialmente, uma equipe de professores que participou de um curso de extensão nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e alguns estados do Nordeste. A equipe, retornando a Teresina, elaborou um projeto no intuito de implantar os serviços de supervisão no Estado. No entanto, conseguiram apenas a permissão para realizar a Supervisão Escolar em caráter provisório, na zona rural de Teresina.

Depois de um ano, desenvolvendo algumas atividades em caráter provisório e experimental, a equipe conseguiu apresentar resultados satisfatórios, iniciando o processo de implantação oficial da supervisão no Piauí.

Em 1965, após os acordos firmados entre SUDENE/MEC/USAID/ESTADO DO PIAUÍ (Decreto Executivo nº 537 de 2 de janeiro de 1965), a Supervisão Escolar é realmente oficializada no Estado, sendo criado o primeiro centro de supervisão em

Teresina. No ano seguinte, o serviço foi expandido com a criação dos centros regionais de Floriano e Picos e, posteriormente são criados também os centros regionais de Parnaíba e Oeiras. Os quais eram responsáveis pelo acompanhamento de um determinado número de municípios dentro dos limites em que se localizavam (BRAGA, 1999).

Em 1971, é promulgada a Lei da Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Lei Nº 5692/71, caracterizando uma nova fase da supervisão escolar no país. Atendendo às exigências dessa reforma legal de ensino, a supervisão passa a ser realizada por especialistas em áreas específicas do currículo, sendo denominado, então, de coordenador pedagógico. A partir daí, a formação em nível superior em área específica passa a ser uma exigência para atuação profissional, e tinha como função auxiliar os professores da disciplina na qual era formado, principalmente no que se referia a problemas relacionados aos conteúdos a serem ministrados na sala de aula.

Contudo, os coordenadores pedagógicos que passaram a exercer a profissão sentiram que o domínio apenas do conteúdo da sua área de formação não era suficiente para o bom desempenho de sua função. Diante desse problema, solicitaram à Secretaria do Estado o Curso de Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar. Detectada essa necessidade, e para atender a solicitação dos profissionais que atuavam na supervisão, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí firmou convênio com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, para oferecer o referido curso aos coordenadores de área do Estado.

Com o advento da Lei 5692/71 a estrutura administrativa da Secretaria foi reformulada e a organização da supervisão passou a ser desenvolvida em dois níveis: o nível central e o nível escolar. O nível central, localizado na Divisão de Supervisão Pedagógica, era constituído por especialistas que atuavam com os componentes curriculares de acordo com as áreas nas quais possuíam formação como: polivalência (compreendendo os anos iniciais do ensino fundamental), comunicação e expressão, estudos sociais, ciências e matemática; e ainda os de formação especial em técnicas agrícolas, comerciais, industriais e educação para o lar.

No nível escolar, a supervisão era realizada através de duas modalidades: em nível de complexo escolar, por um coordenador de ensino vinculado administrativamente à superintendência do complexo escolar, e pedagogicamente, à equipe central de divisão da Supervisão Escolar do então 1º grau. A outra modalidade era em nível de complexo regional, composta por coordenadores de ensino, professores de ensino e professores

assistentes que faziam o papel de supervisores generalistas, desenvolvendo ações num determinado complexo escolar regional.

A promulgação da nova Lei nº 5692/71 trouxe, em seu bojo, uma concepção de Supervisão Escolar de caráter tecnicista, em que os supervisores assumiam uma postura controladora com a finalidade de aprimorar os métodos e técnicas do ensino para atender à ideologia do sistema econômico vigente. Diante disso, houve uma mudança na estrutura organizacional do Estado visto que a supervisão, exercida pelos coordenadores pedagógicos que ficavam na sede das superintendências para atendimento dos docentes, ganha espaço diretamente nas instituições escolares.

Surge, então, um novo modelo de Supervisão Escolar no Estado do Piauí, quando são extintas essas coordenações de áreas específicas, exigindo do supervisor uma formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e deveria atuar diretamente com os professores na escola.

Desta forma, surge a figura dos especialistas da educação: administradores, supervisores e orientadores, dos quais era esperado que se tornassem agentes de controle, fiscalização, reprodução do poder constituído e da ideologia atrelada ao capital estrangeiro.

É possível entender, portanto, que apesar da tentativa de mudanças na concepção da ação supervisora com vistas a atender às exigências educacionais vigentes, o modelo de Supervisão Escolar no Estado do Piauí, tendo como foco a ação fiscalizadora, assume uma postura assistencialista cuja finalidade principal era aprimorar técnicas e métodos pedagógicos. No entanto, esse modelo não garantia a melhoria do processo de ensino e aprendizagem esperados.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, configura-se um momento caracterizado por uma concepção de educação centrada na participação social. Esse contexto histórico é caracterizado pelo início do processo de abertura política decorrente do final do regime militar, ocasião em que ocorre uma intensa mobilização dos educadores em todo o país no sentido de debater os destinos da educação sob uma perspectiva libertadora e crítica, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um marco na história dos brasileiros, pois traz inovações em aspectos essenciais, especialmente no que se refere às políticas públicas dentre elas a educação. Com base nos princípios preconizados nessa Lei Maior do país foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9394/96, na qual foram

estabelecidos os princípios, normas, diretrizes para a organização e a gestão dos sistemas da educação.

A Lei 9394/96, regulamenta a formação dos supervisores educacionais, graduados em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar. A legislação estabelece que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, seja feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

As instituições escolares ganham um novo significado e função. Passam a ser visualizadas como espaço para discussões de temas sociais e políticos, principalmente aqueles relacionados às questões da exclusão social e ao domínio de habilidades necessárias à formação de sujeitos capazes de participarem efetivamente das lutas sociais e mudanças educacionais.

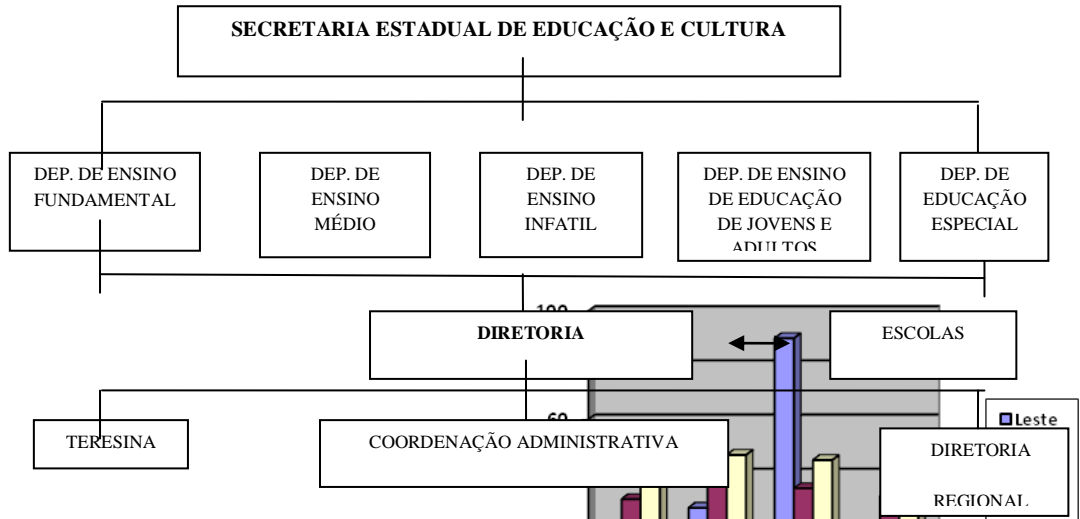
Nesse processo, estão envolvidos vários sujeitos: um aluno que pensa e os agentes educacionais trabalhando em equipe, no sentido de oferecer uma nova configuração ao processo de ensino. O processo de discussão sobre essa nova configuração para a Supervisão Escolar ocorreu principalmente através de estudos e cursos de aperfeiçoamento com o propósito de redefinição da prática dos diferentes profissionais que atuam na escola entre eles a do supervisor escolar.

Na conjuntura supracitada o supervisor educacional passa a ser concebido como um agente escolar capaz de construir estratégias de aprendizagem conjuntamente com o professor, oferecendo condições para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que tornem os alunos sujeitos de sua própria formação.

Nesse contexto a Sede da Secretaria de Educação agregava cinco departamentos, liderados pelo respectivo Diretor de Departamento, assim distribuídos: Departamento de Ensino Fundamental; Departamento de Ensino Médio; Departamento de Educação Infantil; Departamento de Educação de Jovens e Adultos; Departamento de Educação Especial. As Diretorias Regionais – em número de dezoito, sendo dezesseis distribuídas no interior do estado e duas em Teresina; realizam o intercâmbio entre as unidades escolares jurisdicionadas e a Secretaria de Educação, através de seus Departamentos. Cada Diretoria dispõe de um supervisor e/ou professor, sem número definido, variando de acordo com as exigências do serviço. Coordenações Administrativas – respondem pela interligação com as Diretorias Regionais, sendo liderados por um coordenador de área; compõem um conjunto

de treze unidades funcionando, apenas, em Teresina (AMORIM: 2003). Podemos verificar essa organização na figura 1.

Figura 1: Organograma da SEDUC



FONTE: Organograma elaborado pela autora com base em dados de 2004.

Em 2004, o secretário de educação José Castelo Branco Medeiros, elabora um conjunto de Instruções Normativas com finalidade padronizar os procedimentos administrativos Direta e Indireta, contendo as normas que regem o funcionamento, estrutura, organização da Secretaria e as ações realizadas na rede estadual de ensino.

Dentre as normas registradas no referido documento destacamos a Instrução Normativa nº 005/2004 (que Dispõe sobre a lotação de pessoal nas escolas públicas estaduais) a qual determinava que a Coordenação Pedagógica deveria ser exercida pelo especialista em educação formado em curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar, podendo exercer a função aqueles professores licenciados, concursados para outras áreas, desde que tenham concluído o curso de pedagogia, ou tenha pós-graduação na área (PIAUI, 2004).

Além desses critérios, o documento estabelecia a quantidade de escolas, garantia a presença do coordenador pedagógico em todos os turnos e ficava determinada a seguinte condição: em escolas com menos de dez turmas, deveria exercer sua função em mais de uma escola até o limite de 10 turmas no conjunto das escolas sob sua coordenação e as escolas com mais de 1.500 alunos deveria ter dois profissionais (PIAUI, 2004).

Em 27 de julho de 2006, o poder legislativo sanciona a Lei complementar Nº 71, publicada no Diário Oficial do Estado nº 141, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de

Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências, no qual define, no Art. 11, as competências do Supervisor pedagógico com sendo:

Aquele que, investido regularmente no cargo na forma da presente Lei, na classe de sua respectiva habilitação, exerce a coordenação do processo de ensino-aprendizagem, o diagnóstico, o planejamento, a implantação e a avaliação do currículo, em integração com a direção da escola, os professores e outros profissionais da educação bem como desenvolve ou promove atividades de estudo e pesquisa na área da ação supervisora (PIAUI, 2006).

A lei em questão estabelece que o Supervisor Pedagógico como o profissional que coordena o processo ensino e aprendizagem através do planejamento e de ações que perpassam pelo diagnóstico das situações cotidianas da escola, questões relacionadas ao currículo, intervenções que visem à integração dos agentes educacionais. Além dessas atribuições, confere ao Supervisor Pedagógico a tarefa de realizar estudos e pesquisas na área da supervisão escolar. Diante dessas atividades podemos perceber a abrangência de ações e responsabilidades imputadas a esse profissional no âmbito escolar.

Ainda no artigo 11 da Lei complementar nº 71 encontra-se definida em seus parágrafos: 1º§ e 2º§ a titulação exigida para investidura no cargo e os níveis de abrangência de atuação do supervisor pedagógico. A saber:

§ 1º Para o provimento do cargo de supervisor pedagógico se exige licenciatura plena em Pedagogia, obtida em curso de graduação, ou habilitação na área de supervisão pedagógica ou área afim, em curso de pós-graduação.

§ 2º O supervisor pedagógico exerce o cargo em nível de sistema e em nível de Escola, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e ensino médio (PIAUI, 2006).

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação, a supervisão prevista no Estatuto do Servidor Estadual acontece de duas maneiras: em nível de sistema e em nível de escola. Em nível de sistema a ação da supervisão se faz presente no profissional identificado como Técnico de Ensino Aprendizagem, cujas atividades são acompanhadas pela Coordenação de Ensino Aprendizagem-CEA, setor existente nas Gerências Regionais de Educação (GRE's).

O Técnico de Ensino-Aprendizagem é o responsável em realizar um trabalho no qual percorre as escolas estaduais (entre 7 e 8 escolas não havendo um critério delineado para esta quantidade, apenas um acordo firmado na própria CEA) situadas na área de circunscritas de cada GRE, desenvolvendo as seguintes ações:

Acompanhar o planejamento curricular oferecendo suporte pedagógico aos coordenadores, no que se refere à elaboração, execução e culminâncias de

projetos desenvolvidos nas escolas e/ou turmas; Promover momentos de formação continuada sobre conteúdos que fortaleçam a prática pedagógica; Acompanhar a execução do PDE escolar; Acompanhar sistematicamente as atividades realizadas nas escolas junto aos coordenadores pedagógicos; Monitorar a execução do plano de ação proposto no projeto pedagógico, bem como o rendimento escolar; Monitorar a atuação do conselho de classe nas escolas. (SEDUC/ CEA/, 4ª GRE- 2009).

Diante do exposto podemos afirmar que o Técnico de Ensino-aprendizagem é o profissional que além de servir de elo entre Secretaria de Educação e as escolas, desenvolve um trabalho de apoio pedagógico no processo de elaboração do planejamento, realizando, também momentos de formação continuada sobre conteúdos que fortaleçam a prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos e de área, e conseqüentemente, dos professores.

Em nível de escola a supervisão é realizada pelos coordenadores pedagógicos e coordenadores de área que desenvolvem suas atividades no ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e Adultos-EJA e educação profissional propiciando suporte técnico e pedagógico a equipe docente, à gestão escolar e aos alunos.

No dia 19 de janeiro de 2007, O secretário Estadual de Educação e cultura do Estado, à época, José Barros Sobrinho, baixou a Portaria GSE: ADM 002/2007 (Anexo A), que “dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos”, na qual determina que a função de coordenador pedagógico pode ser exercida por um professor licenciado concursado, que tenha concluído o curso de pedagogia ou feito pós-graduação em supervisão. A função de coordenador de área é exercida nas escolas do ensino médio por professor licenciado pós-graduado na sua área de conhecimento.

A Portaria 02/2007, define as competências a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e coordenador de área, dentre as quais destacamos: Orientar o corpo docente da escola nos planos de ensino, projetos interdisciplinares e demais atividades pedagógicas; acompanhar e analisar junto com o professor e com o Conselho de Classe os resultados de Rendimento/ desempenho do aluno; atuar junto ao aluno, no sentido de minimizar situações/ problemas sócio-pedagógicos; Contextualizar/ dinamizar o currículo junto ao corpo docente no processo de ajustamento e articulação do trabalho escolar ao meio social no qual está inserido; Planejar/ coordenar momentos de estudos, visando maximizar a utilização de técnicas e métodos pedagógicos; coordenar na elaboração/ reformulação da Proposta Política Pedagógica da escola (PIAUÍ, 2007).

Como documento mais recente no que concerne à função supervisora na rede pública estadual do Piauí temos a nova Instrução Normativa N° 004/ 2010 que “Institui normas de

lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional” (Anexo B).

O documento garante que toda escola deve contar com o coordenador pedagógico em todos os turnos, e variando apenas a quantidade de profissionais de acordo os turnos de funcionamento, tipo de estabelecimento de ensino e quantidade de alunos. (PIAUÍ, 2010, p.01).

Ao delinear a trajetória da supervisão no Estado do Piauí percebe-se que não existia a figura do supervisor escolar, porém a função supervisora estava presente desde o Período Imperial nas ações dos Inspetores Paroquiais, dos Inspetores Literários e dos Inspetores de Ensino que fiscalizavam, através de visitas periódicas, os estabelecimentos de ensino. Somente após 1960 a Supervisão Escolar é realmente oficializada e implantada no Estado a partir do trabalho da equipe de professores que retornou de cursos em Minas gerais, Espírito Santo e alguns estados do Nordeste. Após a Lei 9394/ 96 a supervisão passa a contar com um conjunto de leis que regulamentam e legitimam o exercício da profissão e que estabelecem as competências necessárias para atuação desse profissional na rede pública estadual de ensino.

Após realização dessa retrospectiva histórica sobre a Supervisão Escolar no Estado do Piauí tentaremos delinear, de forma bastante sucinta, alguns aspectos da supervisão realizada especificamente no município de Teresina.

1.3 A ação Supervisora na Rede Pública municipal de Teresina

No cenário teresinense temos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC, órgão da administração direta, responsável pelo ensino básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), assistência ao educando e administração escolar, no âmbito do sistema municipal de ensino.

Na rede pública municipal de ensino, a supervisão também acontece em dois níveis: em nível de rede e em nível de escola. Em nível de rede, a ação supervisora ocorre através de um trabalho que visa maior efetividade do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a Secretaria delega a um conjunto de profissionais, denominados de Superintendentes Escolares, a tarefa de visitar periodicamente as escolas a fim de acompanhar o andamento

das atividades escolares no que refere a parte pedagógica, com o objetivo de auxiliar a gestão sugerir ações para melhorar o desempenho dos alunos e intermediar soluções para as dificuldades do cotidiano escolar (SEMEC, 2002).

Esse Superintendente Escolar é um técnico, geralmente indicado pela equipe da Secretaria, que realiza um monitoramento nas escolas através de discussões sobre o currículo, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação contínua do rendimento dos alunos. Além dessas atividades, a Supervisão nesse nível desenvolve um serviço de acompanhamento dos projetos de correção do fluxo escolar tais como: alfabetização especial e aceleração da aprendizagem.

Para realizar esse monitoramento o Superintendente percorre um determinado número de escolas desenvolvendo principalmente um trabalho direto com os diretores pedagógicos e pedagogos.

A Supervisão em nível de escola, na rede municipal de Teresina, ocorre com a intervenção de dois agentes, um denominado Pedagogo e outro intitulado Diretor de Supervisão Pedagógica. O pedagogo é o profissional que atua no âmbito escolar, cujas atribuições estão preconizadas no artigo 9º da Lei nº 2.972 (que Dispõe sobre o Estatuto de Planos de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina), descritas a seguir:

- I – orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas Unidades de Ensino;
- II – coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem (TERESINA, 2001).

Pautando-se nesse artigo, na LDB e na lei que regulamenta a profissão, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos-EJA, o setor da SEMEC responsável pela Gerência dessa modalidade de ensino, elaborou um documento no sentido de melhor sistematizar as ações do Pedagogo no âmbito das escolas que atuam com turmas de educação de jovens e adultos.

Esse documento, denominado de “Agenda do pedagogo” (Anexo C), traz em seu bojo as ações a serem desenvolvidas pelo pedagogo no seu local de atuação, dentre as quais destacamos: Manter-se informado sobre a frequência do aluno e professores; Percorrer a escola, visitando as salas de aulas, priorizando as turmas de 1º segmento da EJA, estimulando o professor quanto ao cumprimento de sua rotina diária; Contribuir para manutenção do clima cordial na escola entre professores, funcionários e alunos; dialogar com professores sobre sua prática e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; participar de reuniões, formações à distância e em serviço, grupos de estudos e formação

continuada sempre que necessário; analisar os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos; atendimento às emergências decorrentes das necessidades do cotidiano escolar (SEMEC, 2006).

A SEMEC, a partir de 2008 introduz em seu quadro funcional a figura do Diretor de Supervisão Pedagógica no sentido de colaborar com o pedagogo e o diretor geral da escola. Para tanto, realiza concurso para contratar profissionais para o exercício específico desta função. Esse processo de contratação pauta-se na Lei complementar Nº 3750 de 04 de abril de 2008-Art. 1 anexo 07 da Lei Complementar nº 2.959 de 26/ 12/ 2000 (com alterações), que dispõe sobre o processo de seleção de diretores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, bem como o diretor(a) de Supervisão Pedagógica e respaldado também na Portaria Nº 479/2002/ GAB/ SEMEC e Portaria Nº 481/2002/ GAB/ SEMEC que definem o Regime de autonomia Administrativa das escolas municipais.

Antes de ocorrer a lotação do profissional nas escolas, ocorre assinatura de um Contrato de Gestão Pedagógica (Anexo D), documento que estabelece a abrangência e atribuições da sua atuação na escola.

Esse contrato elenca, na cláusula terceira, as seguintes obrigações do Diretor de Supervisão Pedagógica: dinamização do horário pedagógico do professor; formação continuada do pessoal docente; promover em consonância com o diretor a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e de aula; contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de formação; monitorar a prática pedagógica do professor através da observação da aula (TERESINA, 2009).

Vale salientar que as ações dos Diretores de Supervisão Pedagógica se fazem presentes apenas nos turnos matutino e vespertino. Na Educação de Jovens e Adultos-EJA encontramos apenas a atuação do pedagogo e do superintendente.

Para desenvolver essas ações a prática do pedagogo e do Diretor de Supervisão Pedagógica é pautada em três dimensões: pedagógica, administrativa e política.

A dimensão *pedagógica* ocorre na medida em que esses agentes contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio de ações que envolvem o planejamento pedagógico, a definição de competências para as diversas áreas do conhecimento e critérios que possibilitem maior interação professor-aluno e a articulação escola X família, bem como a sistematização de espaços para reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

A Supervisão Escolar encontra em suas ações uma perspectiva administrativa visto que estabelece com a direção da escola, uma relação que deve contribuir para a viabilização, coordenação e encaminhamento de atividades visando garantir o bom andamento escolar.

Ao eleger e privilegiar conjuntamente com os professores os objetivos e as metas que fundamentam as ações escolares, o pedagogo e diretor pedagógico desenvolvem ações que podem contribuir para mudanças na melhoria do ensino podendo gerar também, transformações significativas na estrutura da sociedade. Nesse processo desenvolvem a sua dimensão política no âmbito escolar.

Essas três dimensões devem apresentar-se sempre integradas em todas as ações da supervisão no âmbito escolar. Para desenvolver esse propósito no atual contexto teresinense, requer-se desse profissional uma participação ativa em grupos de trabalho, empenho na reflexão sobre aspectos da comunidade escolar, no sentido de possibilitar a proposição de projetos adequados à realidade educacional. Deve ainda possibilitar a criação de uma cultura de avaliação que viabilize o acesso a variadas oportunidades de aprendizagem e colabore na formação continuada dos professores, organizando estudos e cursos de atualização e aperfeiçoamento.

Além disso, é tarefa desse profissional participar da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola, no papel de coordenador, das reflexões que irão culminar na sistematização do documento que deve conter os princípios norteadores da proposta pedagógica da escola.

Traçar o percurso histórico da supervisão no contexto brasileiro e, em seguida, especificando as peculiaridades da ação supervisora no Piauí nos permitiu também auscultar as transformações ocorridas na Supervisão Escolar no decorrer de sua institucionalização e legitimação enquanto profissão.

Contudo, vale ressaltar que o projeto da modernidade impõe uma diversidade de idéias novas e complexas, tornando necessário, portanto, analisá-lo, compreendê-lo para desvelar rumos e possibilidades de atuação do supervisor escolar descortinadas pelo mundo pós- moderno. Para tanto, abordaremos no próximo capítulo os desafios para a supervisão escolar na contemporaneidade destacando a supervisão na EJA objeto deste estudo.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUPERVISÃO ESCOLAR

Ao querer impor de forma autoritária a certeza do seu saber à escola, deixa de manter um diálogo com a incerteza, o saber advém do contexto social, considerado ingênuo, porém rico de certezas concretas recheadas com o sabor da experiência.

Maria da Glória Carvalho Moura (2006)

No momento em que a escola enfrenta, enquanto instituição formadora, uma diversidade de desafios postos pelos avanços tecnológicos que se fazem sentir em todos os setores da sociedade, a discussão sobre a supervisão escolar ressurge com força, não apenas como atividade relacionada à organização do trabalho escolar, voltada para o desempenho do professor na sala de aula, sobretudo, vista sob outro ângulo, um novo olhar, uma supervisão institucionalizada que amplie o seu campo de atuação e forma de pensar a escola como organização coletiva que necessita, portanto, de uma reflexão em uma visão, macro intra e extra-escolar.

Neste capítulo são apontadas as concepções de supervisão escolar atribuições e desafios que emergem no cenário das sociedades contemporâneas, especificamente, no âmbito das escolas que trabalham com o ensino, objeto deste estudo, objetivando indicar caminhos para a reflexão, bem como delinear nossa compreensão sobre a problemática evidenciada e principalmente sobre o espaço que a experiência da supervisão ocupa no cenário da educação de jovens e adultos-EJA.

2.1 Desafios para a supervisão escolar na contemporaneidade

No decorrer da história da educação do Brasil, ocorreram mudanças no conceito de escola, sociedade e no papel do supervisor em consequência das modificações decorrentes no campo da educação. Diante dessa nova realidade que se impõe os supervisores são desafiados a trabalhar para a construção de mudanças na educação e, conseqüentemente, no contexto escolar. São exigidos o desenvolvimento de ações técnicas, competências políticas, administrativas e pedagógicas, e isso requer formação que motive a realização de pesquisas sobre temas educacionais, aprofundando estudos sobre as áreas específicas do cotidiano escolar e especificamente no campo da supervisão em EJA, foco deste estudo, visto que o

contexto exige profissionais informados, críticos, propositivos, que apostem no protagonismo dos sujeitos sociais.

Autores como Amaral, Moreira, Ribeiro (1996), Alarcão (2003, 2004), Alonso (2002), Rangel (2002), Medina (2002), Filipkowski (2003), Ferreira (2004) e outros, abordam aspectos que esclarecem o papel do supervisor como mediador do desenvolvimento profissional docente. Registre-se para ilustrar que na sua relação com o professor contribui sobremaneira para a construção de saberes significativos, capazes de desencadear uma nova cultura profissional e mudanças efetivas nas organizações escolares.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003, p. 154) afirmam que:

O supervisor escolar é aquele sujeito responsável pela dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes.

Filipkowski (2003) também se pronuncia sobre essa questão apontando o supervisor escolar ou coordenador pedagógico como profissional que coordena as ações e a proposta de formação continuada do professor, tendo em vista que está em contínuo contato com estes, exercendo uma função de **apoio**, acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas promovendo, portanto, a atualização e o estudo das práticas coletivas no contexto escolar.

Essa perspectiva apontada pelo autor supracitado coloca o supervisor como co-responsável pela formação continuada dos docentes considerando que esta é uma tarefa de todos os agentes educacionais. É útil lembrar que a organização escolar não se restringe à soma de práticas justapostas “[...] a interação de cada membro com uma meta comum define o fenômeno da participação” (PACHECO, 2008, p. 41). Desta forma, cada educador é também responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. E assim sendo, o supervisor precisa conquistar seu espaço “[...] como alguém com capacidade de apoio, que impulsiona o grupo com o qual trabalha, através de um posicionamento mais crítico em relação à realidade escolar e global” (FILIPKOWSKI, 2003, p.51).

O contexto escolar que educa, no qual o sujeito (professor) está permanentemente em formação, e ao supervisor é conferida a tarefa de promover reflexões coletivas em torno de temáticas educacionais, capazes de provocar uma constante avaliação da prática docente, não se resumindo apenas a troca de experiências, mas se tornando um momento de reflexão-ação-reflexão tendo como produção final a construção do conhecimento e a transformação da ação docente.

Nesse sentido, o supervisor escolar torna-se o mediador do trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo para práticas escolares reflexivas e, conseqüentemente, com uma escola reflexiva “[...] onde cada elemento é individualmente responsável pelos atos do coletivo” (PACHECO, 2008, p. 41). O papel do supervisor, nesse cenário, constitui-se um parceiro político-pedagógico do professor propiciando momentos de reflexão e sistematização da formação continuada da equipe docente, legitimando o espaço escolar como verdadeiramente vivo e democrático.

Face ao exposto, o núcleo das atribuições do supervisor escolar é realizar a formação continuada em serviço, assumindo posturas que permitam problematizações e ações realizadas no dia-a-dia escolar, articulados com temas da prática real refletidas em um ambiente de participação coletiva, que estimulem o processo de tomada de decisões sobre o fazer pedagógico. Para tal intento é necessário que organize situações onde o professor investigue a sua própria prática modificando o modelo de formação baseado em práticas de investigação sobre os professores, para investigações com e pelos professores (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, o modelo de formação é pautado na integração e articulação de momentos de aprendizagens que ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão tornando-os profissionais com posturas reflexivas em condições de visualizar sua prática como uma ação mobilizadora de saberes docentes. Entre os dilemas e possibilidades impostos ao ato de ensinar diante do novo contexto educacional contemporâneo, percebe-se que vem se consolidando um novo paradigma de formação que vislumbra o professor como produtor de conhecimentos a partir da sua prática. (BRITO 2005).

Moura (2006a), pesquisadora das práticas do professor e, em especial da EJA, aponta para a necessidade de uma formação continuada em espaços de reflexão e colaboração que propiciem a troca de experiências que provoquem a tematização da prática docente, ressignificando o fazer profissional através dos saberes e das vivências da sala de aula por acreditar que a escola é um espaço legítimo de formação, no qual se aprende com os outros agregando valores individuais e transformando-os em um projeto coletivo onde todos os envolvidos são sujeitos em formação. Portanto, são ensinantes e aprendentes; são educadores em uma escola que educa.

Nóvoa (2008) vem nos dizer que diante dessa nova configuração de sociedade que ora se apresenta, as soluções do passado não respondem mais às questões do presente.

Diante disso, os professores encontram-se frente a três dilemas: a necessidade de reconstruir um laço forte com o espaço comunitário; capacidade de repensar o trabalho docente em busca da autonomia e o dilema do conhecimento, que diz respeito à construção e reconstrução deste, a partir da reflexão crítica da prática.

De acordo com o autor supracitado, é imprescindível que o professor desenvolva a consciência de que seu conhecimento profissional não se resume a técnicas de ensino e conteúdos disciplinares. O conhecimento profissional é produzido, sobretudo, nos espaços de discussão, no processo deliberativo e de reflexão sobre a prática docente em um movimento contínuo de “saber analisar” e “saber analisar-se”.

Perrenoud (2002) também corrobora com a questão quando apresenta a noção de competências como capacidades que mobilizam saberes para a ação. No seu entendimento ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis. Isso significa dominar, mobilizar saberes e habilidades próprias do campo educacional no qual o professor irá atuar. Resumindo o professor, durante a sua intervenção, se depara com situações complexas e para resolvê-las articula conhecimentos teóricos e práticos necessários para ensinar.

Nessa mesma linha de pensamento Altet (2001) afirma que existe uma pluralidade de saberes teóricos e práticos capazes de preparar e guiar a ação docente. Com isso a autora propõe uma tipologia de saberes que são mobilizados pelo professor no processo ensino e aprendizagem. Destaca os Saberes teóricos e os saberes práticos. Os saberes teóricos englobam os conhecimentos *a serem ensinados* a fim de permitir que os alunos assimilem os conhecimentos construídos pelas ciências; incluem também os *saberes para ensinar* que estão relacionados à didática e a interação na sala de aula. Os Saberes práticos são constituídos pelos *saberes sobre a prática*, relacionados ao “como fazer”, e *os saberes da prática* oriundos da experiência produzidos no dia-a-dia da sala de aula.

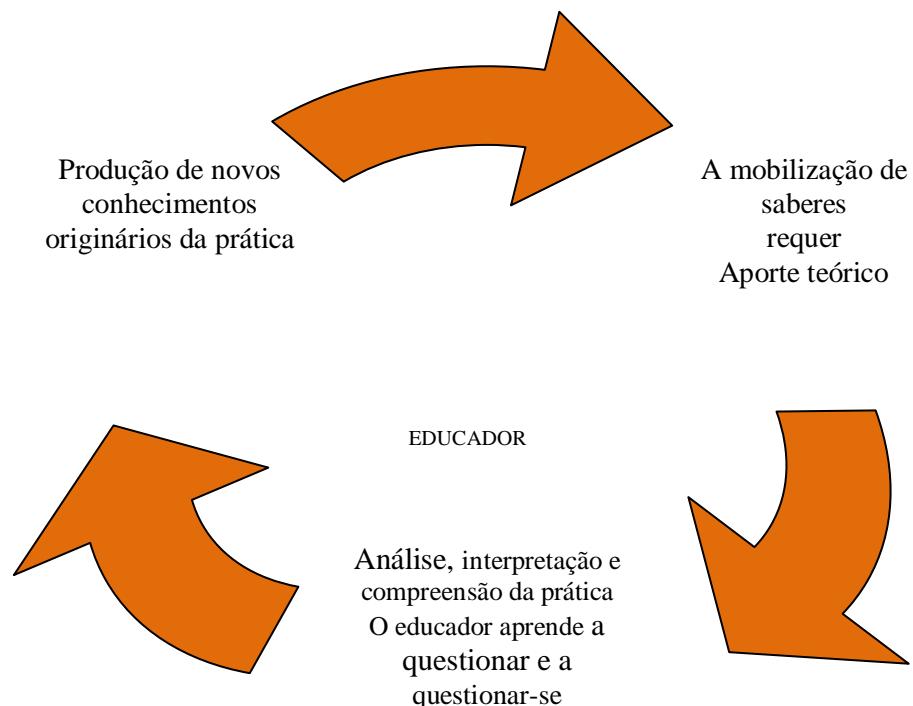
A partir dessa compreensão retomamos as idéias defendidas por Tardif ; Raymond (2000, p.212) quando discute os saberes profissionais dos professores atribuindo-lhe “[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Nessa perspectiva defende o postulado que ensinar pressupõe a capacidade de mobilizar, na ação cotidiana, um amplo leque de saberes em diversos tipos de juízos assumidos e interiorizados pela profissão durante as suas experiências de vida e sua tradição escolar.

Partindo dessa premissa o autor mencionado também propõe um modelo tipológico em que elenca quatro tipos de saberes: os saberes profissionais, transmitidos pelas agências formadoras de profissionais, têm origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação; os saberes disciplinares, definidos e selecionados pela instituição universitária, construídos pelos vários campos do conhecimento; os saberes curriculares, que correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que resultam da seleção cultural e social e, finalmente, os saberes experienciais, que são constituídos no exercício da prática cotidiana e têm a sua origem na articulação e reorganização dos demais saberes.

Como defendido por Tardif (2002), esse novo modelo tipológico explica a origem e a diversidade dos saberes docentes relacionando-os com os lugares nos quais os professores atuam nas instituições que os formam, com os instrumentos de intervenção, com suas experiências de trabalho e de vida. Com efeito, ao associar os saberes a esses contextos, o autor, caracteriza o professor como agente educacional que possui uma história de vida, cultura, anseios, expectativas. Desta forma, suas ações são permeadas por ideologias, interesses, valores éticos e profissionais oriundos das condições de produção nas quais estão inseridos.

Sintetizamos essas idéias sobre o movimento da produção dos saberes docentes discutidas pelos autores na figura 2:

Figura 2: Movimento da produção dos saberes docentes



FONTE: Figura idealizada pela autora com base nas leituras

Neste movimento constitutivo ilustrado na figura 2, situa-se o referencial teórico a partir do qual há uma mobilização de saberes que contribuem para a atuação do educador; além disso, subsidia a análise, interpretação das suas ações através de momentos em que aprende a questionar e a questionar-se articulando as várias dimensões da prática educativa, no sentido de melhor compreender seus problemas, dificuldades e as possibilidades de intervenções. Nesse processo ocorre a produção de novos conhecimentos originários da prática pensada e refletida.

As pesquisas atuais na área da educação que versam sobre a formação de professores, destacam novos enfoques e paradigmas que consideram a complexidade da prática pedagógica e analisam a categoria ‘saber docente’, no sentido de buscar elementos para compreender as especificidades dos saberes mobilizados e produzidos no exercício das práticas pedagógicas escolares.

Diante desse novo desafio cabe ao supervisor escolar desenvolver a capacidade para realizar pesquisas sobre temas educacionais, que aprofundem estudos sobre os problemas do cotidiano escolar. Para tanto, requer profissionais informados, críticos, reflexivos, propositivos que apostem no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo e que possam “[...] desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem, no seu próprio ou dos outros” (ALARCÃO, 2004, p.37). É necessário, sobretudo, mobilizar saberes para agir em determinadas situações, ou seja, suscitar a reflexão e aprendizagem em grupo para maior entendimento da relação teoria e prática.

Face aos diferentes desafios impostos aos educadores, a prática constitui o ponto de partida e o ponto de chegada para a utilização e produção de saberes profissionais, necessários para as intervenções no cotidiano das instituições escolares. No que se refere especificamente à ação do supervisor, entendemos que também possui, utiliza e produz conhecimentos ao realizar seu trabalho de parceria pedagógica com o professor.

A concepção de supervisor como produtor de conhecimentos e mediador da construção dos saberes docentes vem ganhando força nos estudos atuais sobre a profissão docente e ação supervisora. Esses estudos têm fornecido subsídios para pensar e repensar a formação continuada em busca de elementos que desenvolvam a autonomia do professor, da escola e do aluno, tendo a escola como *locus* dessa formação.

Para Rangel (2002), essa nova forma de conceber a supervisão escolar, centrada na formação continuada dos docentes, indica um redirecionamento do trabalho dos agentes

envolvidos no processo educacional no sentido de voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula.

Segundo Placco (2009) a perspectiva da formação continuada a ser dinamizada e acompanhada pelo supervisor é compreendida como espaço permanente de reflexão crítica, de problematização da prática e de trocas de experiências entre educadores numa relação na qual se estabelece um diálogo que fortalece suas próprias intervenções. São esses momentos que contribuem para articulação entre teoria e a prática pedagógica visto que os professores se sentem envolvidos nesse processo e, indiscutivelmente, os trabalhos em parcerias acontecem fazendo com que muitos desafios sejam superados.

Diante disso, o trabalho coletivo tornar-se-à imprescindível para a construção de um novo projeto de escola através de momentos de partilha de responsabilidades, enfrentamento dos desafios e identificação das necessidades, desejos e angústias visando, em última instância, a melhoria do trabalho pedagógico na escola.

Dentro desse contexto, a formação passa a constituir um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplas atividades, reuniões, espaços que possam desencadear atitudes reflexivas e problematizadoras sobre a prática.

Assim, a formação não pode se restringir a cursos e/ou treinamentos pontuais e/ou periódicos, mas ganha sentido em várias atividades escolares e extra-escolares que estimulem a busca de novos saberes, reflexões sobre crenças, dificuldades e motivem a inquietação contínua sobre a prática em uma relação dialética, daquilo que o profissional conhece com o que se apresenta no momento da intervenção (PLACCO, 2009).

Diante disso, a ação supervisora tem como ponto de partida a identificação de problemáticas advindas das práticas dos professores nas escolas e da compreensão do modo como utilizam o conhecimento para resolver situações existentes no dia-a-dia da sala de aula. Sendo assim, o supervisor precisa desenvolver intervenções que busquem o seu reconhecimento como problematizador frente ao ofício do professor na tentativa de que este reflita sua prática em uma perspectiva de transformação.

Vale salientar, portanto, que apesar dessa nova configuração que ora se apresenta para o supervisor escolar, esse processo não constitui uma tarefa fácil, dada a complexidade da escola e pode, ainda, encontrar diversos entraves que dificultariam a efetivação das suas atividades pedagógicas.

As atitudes de resistência às mudanças por parte de muitos educadores, por exemplo, constitui uma das principais dificuldades que o supervisor enfrenta no momento

de sua ação. Mudar práticas pedagógicas implica em reconhecer os limites e desafios do ato educativo e, principalmente alterar concepções e hábitos para que haja transformações efetivas nas ações pedagógicas de toda a equipe escolar.

Sobre essa questão, Garrido (2000, p.10) afirma que:

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional.

Na provocação por mudança de postura por meio de situações de aprendizagens que envolvem valores e hábitos, faz-se necessário que os agentes educacionais estejam dispostos a modificar mentalidades, ter humildade suficiente para perceber falhas e reconhecer a complexidade presente no processo de construção de uma escola que educa na qual todos são sujeitos em formação, tanto aqueles que nela estudam, quanto aqueles que nela ensinam, sendo concebida como espaço em que se pensa o presente para se projetar o futuro visto que valoriza e reconhece o valor da aprendizagem para todos os seus agentes (ALARCÃO, 2001). Isso implica o enfrentamento de conflitos existentes nas relações estabelecidas no espaço escolar que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Outro obstáculo com que o supervisor se depara no desenvolvimento de sua rotina pedagógica constitui a ausência, tanto por parte do próprio supervisor como dos demais agentes, sobre a clareza do significado de sua prática e suas atribuições e/ou função no âmbito das instituições escolares. Isso pode ocasionar expectativas equivocadas com relação ao papel do supervisor escolar, por parte dos agentes educativos. As expectativas dizem respeito à compreensão que o supervisor tem sobre sua própria identidade profissional, levando-o a assumir atividades que não fazem parte de suas atribuições. E assim o supervisor muitas vezes:

É atropelado pelas urgências e necessidade do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e freqüentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar o seu espaço (GARRIDO, 2000, p. 11).

Face às limitações e dificuldades pontuadas acima que são enfrentadas pelo supervisor acreditamos que seja fundamental a reconstrução de sua própria identidade frente ao seu agir pedagógico, novas maneiras de encaminhar e definir a rotina dentro do espaço escolar. Esta forma de compreensão conferida à supervisão escolar deixa o seu caráter

prescritivo e fiscalizador para tornar-se uma ação crítica e reflexiva junto ao professor, passando a ser concebida como uma prática estimuladora dos momentos de reflexão e produção de saberes. Isso implica em construir uma escola reflexiva, pensada a partir das expectativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

2.2 A formação do supervisor escolar para espaços escolares e não escolares

O processo de transformação imposto pela modernidade traz à educação um momento de mudança de paradigma na qual se tornam imperativas algumas reformas que pensem a educação a partir de sua complexidade e desafios nos campos psicológicos, culturais, econômicos e sociais, cujos componentes são plurais, contraditórios e, sobretudo, buscar aprimorar a capacidade de desenvolver indivíduos aptos para responder às exigências individuais e coletivas de sobrevivência diante do acelerado processo de transformações.

A partir daí surge um novo paradigma, a cultura, que veio a tornar-se o próprio conteúdo do processo educativo. A educação e a escolarização passam a ter como matriz o projeto cultural cuja orientação se volta para formação de um sujeito culto, um bom trabalhador, um bom cidadão capaz de entender, perceber e projetar a vida pessoal e social que possibilite a sua autonomia e liberdade. “Essa perspectiva destaca a necessidade da significância do aprendido dos sujeitos. O pensamento moderno em educação supõe, conteúdo, que deve ser potencialmente denso e relevante, e a busca de sua apropriação significativa como *saber*”. (SACRISTÁN, 1999, p. 51).

Essa forma de conceber a aquisição de saber nos remete para a compreensão que as atividades educativas extrapolam os muros da escola. Nessa perspectiva a atividade pedagógica pode ocorrer em diversos espaços da sociedade e com isso emerge a necessidade de formar profissionais para atuarem instituições escolares e não escolares.

Libâneo (2001) faz uma discussão sobre o pedagogo e os rumos do curso de Pedagogia e destaca que começam a serem quebrados antigos paradigmas sobre o perfil de formação e atuação do pedagogo visto que estão surgindo novas perspectivas de atuação para esses profissionais no âmbito das sociedades pós-modernas.

Nessa mesma linha de pensamento, Pimenta (2001) discute os dilemas impostos aos profissionais que trabalham na área da pedagogia e defende uma formação na qual capacite

o profissional para uma atuação em diferentes projetos educativos, dentro e fora da escola, nos hospitais e presídios; na formação de educadores no âmbito das empresas e das Organizações não governamentais-ONGs; auxiliar atividades pedagógicas nos meios de comunicação como TV, rádio, Internet, quadrinhos, revistas, editoras; colabore na elaboração e execução de campanhas sociais educativas sobre violência, drogas, AIDS, dengue, programas de educação à distância; organização, coordenação e desenvolvimento de pesquisas educacionais em diversos contextos sociais.

O que se observa é que o profissional da pedagogia já se encontra ocupando espaço no mercado de trabalho desempenhando ações educativas que se manifestam como função relativa à supervisão em vários setores da sociedade tais como escolas, hospitais fábricas, presídios, etc. Assim, a supervisão moderna passa a ser compreendida como orientação, organizadora da formação profissional que visa êxito na aquisição de saberes necessários a uma boa prática profissional e criação das condições para que os sujeitos sociais desenvolvam suas capacidades, construam estratégias de compreensão da realidade, que possibilitem a sua autonomia e liberdade.

No que diz respeito à atuação profissional do supervisor nos espaços escolares especificamente, nos remete a uma reflexão mais profunda sobre a sua formação no exercício da profissão visto que esse profissional apresenta-se como colaborador do processo ensino / aprendizagem e entre suas intervenções, encaminhar programas de formação docente no âmbito escolar com vistas à produção de saberes necessários e à transformação de práticas escolares.

Desta forma, entendemos que seja necessária uma formação que capacite o supervisor a encaminhar a formação docente quer seja através de cursos em instituições superiores de ensino, troca de experiências em rodas de conversas entre os supervisores e também através do próprio processo de suas intervenções, pois “[...] à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua auto-formação continuada” (GÉGLIO, 2009, 118).

Na interpretação de Placco (2009, p.57) isso significa dizer que o seu papel sugere “[...] questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/ interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores da escola”.

Há, portanto, a exigência de pensar em uma formação para o supervisor que o capacite a enfrentar os dilemas recorrentes desse contexto caracterizado por um processo de

rápidas transformações. Essa formação deve perpassar por questões relacionadas ao uso das novas tecnologias e exigências do mundo do trabalho, com a questão da violência, da diversidade, da pesquisa e formação profissional.

Diante das discussões desenvolvidas até então, percebemos que é possível dialogar, por diversas nuances, sobre a ação do supervisor escolar no contexto das sociedades contemporâneas enfatizando os limites e possibilidades encontradas no âmbito das instituições escolares e não escolares.

No item subsequente, faremos algumas considerações sobre o papel e as possibilidades de atuação do supervisor no âmbito das instituições escolares que trabalham com a educação de pessoas jovens e adultas.

2.3 O supervisor escolar e educação de jovens e adultos: paradigmas e concepções

A pós-modernidade trouxe a necessidade de pensar outra escola para essa nova época. Pensá-la a partir de uma concepção teórico- crítica que priorizasse a análise da produção social e histórica das diferenças e desigualdades. O grande desafio se constitui na busca de um horizonte possível através de práticas coletivas e da construção de políticas e utopias possíveis (RIGAL, 2000). Na efervescência dessas discussões, em que pese às divergências, surge a ideia de que a escola que educa volta-se para a autonomia, ética, construção de saberes, diversidade cultural, enfim, para uma formação humana integral que prepare os sujeitos para a vida e, ainda, responder às exigências individuais e coletivas impostas pelo acelerado processo de transformação.

Nesta perspectiva estamos diante de um grande desafio: a educação carece reinvestir não apenas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, mas também na formação continuada de jovens e adultos, engendrando uma educação de qualidade para os partícipes dessa sociedade complexa e plural.

Complexa porque a evolução tecnológica, científica e social impõe situações inusitadas que exigem qualidades de adaptação, mobilidade, flexibilidade para que se responda de forma satisfatória às turbulências da sociedade contemporânea.

Plural por envolver aspectos do ser humano, de sua educabilidade e direito à inclusão social, e por exigir o desenvolvimento do sentido de humanidade em cada ser

humano que permita lidar com a diversidade cultural/social e com a possibilidade de uma convivência “[...] dos diferentes com suas próprias diferenças em um contexto que busque a superação das várias formas de violência, as quais o ser humano está exposto: preconceitos, subordinações perversas e todo o tipo de desigualdades socioeconômicas que provocam exclusões” (MOURA, 2010, p.392-393).

Particularmente, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos- EJA, o grande desafio imposto a essa modalidade de ensino no início do século XXI reside em gerar um processo educativo compatível com as demandas que emergem desse contexto social e que possam “[...] responder às necessidades exigidas pelo novo cenário mundial, disponibilizando uma oferta educacional de qualidade, permitindo o acesso da população escolarizável de 15 anos e mais aos conhecimentos, impedindo, dessa forma, novos processos de exclusão social” (MOURA, 2006a, p.30).

Porém, o que se observa na história da educação brasileira é que essa modalidade de ensino tem sido colocada num segundo plano no âmbito das políticas públicas. A maioria das políticas públicas implementadas para EJA não trazem propostas que visualizem a complexidade, as diversidades culturais, as diferenças regionais, questões de raça, gênero, histórias de vida, presentes na vida dos sujeitos. Assim, essa modalidade de ensino se depara com uma realidade complexa e descontínua que fazem os jovens e adultos experimentarem no cotidiano, a fragilidade dessas políticas (MOURA, 2006 b).

Diante de tal realidade percebemos que existe uma grande dificuldade em estabelecer relações entre os processos educativos e os valores culturais, saberes e ações produzidas pelas pessoas jovens e adultas, ou seja, a maioria das políticas públicas voltadas para EJA não trazem como pressuposto fundamental a perspectiva dos alunos como sujeitos da educação.

Abramo (1997, p.28) ao se pronunciar sobre esse assunto, diz que uma das maiores dificuldades existentes nas ações dirigidas aos jovens é considerá-los como sujeitos do processo educativo, e principalmente “[...] incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los”.

Para que os jovens e adultos sejam visualizados como sujeitos das políticas a eles destinadas torna-se imprescindível que as instituições formadoras trabalhem com atividades que possam lidar com universos distintos no que diz respeito à faixa-etária, à cultura e

expectativas com relação à escola, visto que, apesar dessa modalidade de ensino atender, também pessoas adultas, nas últimas décadas vem sendo representada principalmente por um “[...] perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. São jovens cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida, e que trazem consigo o estigma de alunos-problema” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.125).

Moura (2007) também defende essas idéias, afirmando que um dos grandes desafios das instituições que trabalham com a EJA é repensar sua proposta pedagógica direcionado-a em busca de ações que atendam às expectativas, modos de ser e peculiaridades dos jovens e adultos. Para tanto, são necessárias práticas que superem o ato de transmitir informações. Como afirma Freire (1996), ensinar não é transmitir conhecimentos, mas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas.

No percurso dessas discussões, surge a idéia de que a educação, na contemporaneidade, precisa voltar-se para autonomia, ética universal e diversidade cultural. Discute-se sobre a importância de se criar um novo sistema educacional capaz de construir um movimento de ressocialização das pessoas excluídas e que vivem em condições de vulnerabilidade. Visto que a função educativa é formar sujeitos com identidade sólida que, embora em situações difíceis, se definirão como pessoas autônomas, responsáveis, capazes de engajar-se politicamente, aptos a assumirem papéis no âmbito da sociedade.

Isso implica dizer que a educação e o desenvolvimento dos jovens e adultos não sejam reduzidos ao estrito processo de escolarização, mas, sobretudo, é necessário que reconheçamos que “[...] a luta pelo direito a educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo, da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos” (MACHADO, 2009, p. 18).

Nesse sentido, cabe à supervisão lançar olhares sobre essas questões que envolvem a população jovem e adulta que necessita de maior acesso aos conhecimentos sistematizados através da cultura, visualizando a instituição escolar como fonte aliada na preparação para o mercado de trabalho, para o convívio social, para a vida.

Partindo desse quadro de idéias, comungamos com o pensamento de Piconez (2002, p.16) quando afirma que “A reflexão sobre a relação entre educação, cidadania e necessidade da qualidade de vida passa, necessariamente, pela questão do direito do homem à apropriação do conhecimento”.

Vale salientar, portanto, que essa questão perpassa pelo conflito de identidades e saberes. Os sujeitos da EJA são visualizados como sujeitos estigmatizados pela ausência de saber, pela ausência de oportunidades, por um processo de exclusão. Isso ocorre principalmente em decorrência de duas características que marcam profundamente o mundo moderno: a racionalização e fragmentação dos conhecimentos.

Oliveira (2007a) realiza um estudo sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas na EJA na contemporaneidade e constata que, nessa modalidade de ensino, ainda são desenvolvidas por meio de práticas ancoradas em propostas curriculares pautadas na racionalização e na fragmentação do conhecimento.

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a fragmentação do conhecimento, e a organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta os estabelecimentos de diálogos entre experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos (OLIVEIRA, 2007a, p.91).

Isso pode ser observado principalmente em dois processos. À priori, quando são estabelecidos os critérios para elaboração dos currículos que não dialogam com os desejos, as expectativas e especificidades dos jovens e adultos. Assim os currículos permanecem “[...] enclausurados nas certezas de uma ‘ciência’ que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas” (OLIVEIRA, 2007a, p.91). Nesse processo a prática pedagógica fica subordinada à racionalização, ou seja, atrelada à idéia da superioridade, do saber científico em detrimento dos saberes construídos no senso comum, saberes adquiridos nas práticas sociais.

Outro problema evidente se constitui na fragmentação do conhecimento, abdicando da idéia da tessitura do conhecimento em rede. Essa concepção pressupõe sequência, linearidade dos saberes, isto é, esses são organizados a partir da lógica do mais simples para o mais complexo.

A não compreensão da necessidade do professor rever a sua prática a partir da sua ação refletida é negar a possibilidade do indivíduo, neste caso específico, dos professores de pessoas jovens e adultas, de serem considerados sujeitos em formação, com uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessitura anteriores aos novos conhecimentos que estão por serem adquiridos.

Nesse processo, constitui tarefa do supervisor escolar contribuir para a melhoria das propostas curriculares destinadas às pessoas jovens e adultas, observando a adequação de

conteúdos, modo de abordá-los e que tipos de atividades estão sendo desenvolvidas para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade prevista pela legislação.

Essas discussões expressam inquietações a respeito da educação e, principalmente, sobre a busca de horizonte possível para o sistema educativo e de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas, que visualizem a escola como instituição desafiada a acompanhar essas transformações ocorridas na contemporaneidade, através da redefinição dos papéis de seus agentes e das mudanças na própria definição de formação humana.

A educação de jovens e adultos apresenta uma singularidade de sujeitos com expectativas diferenciadas em relação à escola. Nesse bojo, torna-se imperativo reinventar a emancipação social através de práticas inclusivas, propiciando condições para “[...] dar voz a quem tem voz, para que possam ser incluídos realmente, senão continuaremos na prática inclusiva através da exclusão - segregamos e denominamos os considerados diferentes: excluímos para incluir” (MAIA, 2008, p.145).

Para Barcelos (2007), esse processo de inclusão escolar não é uma tarefa fácil, pois se trata de desenvolver um processo de conquista e, principalmente, re-encantar homens e mulheres jovens e adultos que já passaram por várias experiências negativas em relação à escola e dela não tem boas recordações.

Desta forma, dentre os vários desafios impostos para a EJA, destacamos a importância de discutir a escola e seu papel diante das novas exigências. Isso significa construir uma escola reflexiva, pensada a partir das expectativas dos jovens e adultos, que resgate as especificidades que permeiam essa modalidade de ensino.

Segundo Alarcão (2001, p. 26), uma escola reflexiva é aquela que, ciente do seu papel como instituição educativa, observa a realidade social objetivando descobrir os melhores caminhos para exercer a missão que lhe cabe na sociedade. Nesse processo procura envolver “[...] todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação de sua qualidade educativa”.

Tal exigência requer do supervisor escolar a compreensão do presente, a capacidade de perceber as constantes transformações do conhecimento e seu caráter efêmero e a adoção de posturas reflexivas que busquem mudanças no seu fazer. Isso implica trabalhar diferentes contextos com o objetivo de construir práticas sistematizadas e bem definidas.

Na literatura nacional e internacional encontramos vários autores que têm discutido a prática pedagógica dos educadores da EJA, objetivando obter maiores explicações e entendimento sobre os limites e possibilidades das intervenções no âmbito dessa modalidade

de ensino da educação básica. Um dos temas que têm se mostrado recorrente, sendo motivo de estudos e investigações nessa discussão é a questão da formação do professor.

Nóvoa (1995), por exemplo, realiza estudos sobre a questão da formação docente e constata que não é possível realizar mudanças no sistema educacional e na qualidade de ensino sem uma adequada formação do professor.

Desta forma, não se pode falar em prática do professor sem falar em sua formação, pois constitui um ponto básico que repercute na prática desse profissional. Assim, “Frente a essas questões torna-se um desafio levantar as dimensões necessárias para alicerçar a formação dos educadores da EJA” (ROSA; PRADO, 2008, p.104).

Para Moura (2006a, p. 31) um dos grandes dilemas para a EJA constitui: “[...] a formação inadequada dos professores, incluindo aí os alfabetizadores, visto que os currículos de formação não incluem conhecimentos e informações sobre essa modalidade de ensino”.

Ao falar em formação docente podemos distinguir dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. Ambas fazem parte do desenvolvimento profissional docente e constituem processos de aquisição de aprendizagem. São momentos que exigem reflexão sobre como o professor aprende a ensinar e como constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência de sala de aula.

No que diz respeito à formação inicial, pode ser caracterizada como primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com professores que atuam ou pretendem atuar na educação de jovens e adultos. Essa formação deve ser pautada na perspectiva de fornecer ao futuro professor uma sólida fundamentação teórica estabelecendo relação com aspectos da realidade educacional (BARRETO, 2006).

Contudo, observamos no contexto brasileiro que não há uma política destinada para formar profissionais para essa modalidade de ensino, ou seja, nos cursos de formação inicial das instituições superiores, não há uma tradição voltada para o educador de pessoas jovens e adultas. São raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas propostas pedagógicas esta modalidade de ensino.

Arroyo (2006), ao discutir questões relacionadas com a formação inicial na EJA, constata que não há sentido que continue sendo formado um professor generalista que pode ministrar aulas tanto para crianças e adolescentes, no período diurno, como para adultos e jovens, no noturno. Assim, o autor defende que é necessário um perfil específico e uma política de formação inicial voltada para esse professor que o habilite para que possa atender

“[...] os requisitos que caracteriza um ensino, no qual favoreça a autonomia dos educandos, a fim de que possam compreender suas carências e limitações, compreendendo o próprio processo de aprendizagem. Só assim tornar-se-ão capazes de ajudar a si próprios e as outras pessoas a aprender” (MOURA, 2006a, p.31).

Baquero (2007, p.02), ao realizar um estudo sobre a produção do conhecimento desenvolvido sobre a educação de jovens e adultos, também se pronuncia sobre o assunto esclarecendo que:

A ausência de especificidade na formação do educador tem se refletido nas práticas pedagógicas institucionalizadas com adultos não escolarizados, as quais se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, de sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender a ler e escrever. Destaca-se, entre outros, a visão infantilizada do adulto como um ser pronto e acabado, como ser universal abstrato e padronizado.

Desta forma, os profissionais que atuam na EJA são formados numa perspectiva voltada para preparar educadores para trabalhar com crianças e, ao ingressar nas instituições escolares destinadas a pessoas jovens e adultas, se deparam com muitas dificuldades tanto no que concerne às relações interpessoais, às questões metodológicas, como no seu fazer didático.

Em decorrência disso tendenciam a infantilizar as práticas voltadas aos educandos jovens e adultos através da transposição dos modelos de escola utilizados nas intervenções com crianças e assim, na maioria das “[...] vezes, principalmente na perspectiva alfabetizadora, há uma tendência de infantilização pedagógica do adulto experiente, social e moralmente desenvolvido, com personalidade consolidada e enriquecida por uma longa experiência de vida” (MOURA, 2006a, p.31).

Para que essas intervenções se façam presentes no contexto escolar os educadores de pessoas jovens e adultas precisam assumir o lugar de mediadores no processo ensino aprendizagem de forma que os alunos jovens e adultos ampliem suas possibilidades humanas e políticas, e desenvolvam a sua autonomia. Assim, urge a necessidade de uma discussão das problemáticas relacionadas à EJA, “[...] no sentido de sensibilizar os professores para a compreensão da reciprocidade da relação pedagógica, visto que os jovens trazem consigo uma pedagogia própria que precisa ser articulada com a pedagogia escolar” (MOURA, 2006a, p.32).

A articulação entre a pedagogia construída pelo aluno em suas relações sociais e a pedagogia sistematizada no âmbito escolar carece de um redimensionamento das práticas e

a formação dos educadores que trabalham com jovens e adultos em busca de uma educação de qualidade através de intervenções pedagógicas apropriadas para os diferentes perfis dos alunos que estão fora da idade prioritária estabelecida em lei.

Esse processo de redimensionamento das práticas e de formação docente também pode ser proporcionado aos educadores no seu local de trabalho visando contribuir na definição de um novo projeto de escola, outras formas de construção do saber e profissionalização docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada no próprio espaço escolar permitirá que os docentes da EJA tomem consciência de suas intervenções e dificuldades sobre os problemas existentes na escola. Constituindo, assim, em momentos para criação de propostas para superar os obstáculos encontrados na sala de aula, partilhar angústias, trocar experiências, problematizar a sua prática.

No campo da supervisão escolar da EJA o problema é bem mais sério tendo em vista que esse profissional se depara com diversos entraves que dificultam as suas ações, dentre eles destacamos o fator tempo, a resistência dos professores e, principalmente, o envolvimento em tarefas burocráticas.

Na rotina das instituições escolares os supervisores encontram uma multiplicidade de tarefas burocráticas, pelas quais respondem habitualmente e que, muitas vezes, não fazem parte de suas atribuições, fato que dificulta a organização do seu trabalho na escola. Outro fator que atrapalha a ação supervisora nas escolas de EJA está relacionado ao tempo, tendo em vista que as turmas destinadas para homens e mulheres, jovens e adultos, geralmente funcionam no período noturno que acaba sendo bastante reduzido por diversos fatores dentre os quais se destacam a flexibilidade no horário de entrada, pois a maioria dos alunos desloca-se diretamente do trabalho para a escola, e o horário de saída, que é geralmente antecipado por causa da violência que, comumente, se faz presente no entorno da escola, obrigando todos a retornarem cedo para casa.

Além desses aspectos, existe a resistência de alguns professores que ainda vêem, no supervisor, a figura do fiscalizador de suas atividades. Há uma compreensão de que, ao supervisor da escola, cabe apenas inspecionar, reprimir, checar, controlar o trabalho do professor.

Nesse sentido, o tipo de relação individual e coletiva que o supervisor escolar estabelece com os professores no cotidiano da escola passa a ser a essência do desenvolvimento de suas ações, sendo que o seu trabalho possui uma dimensão política, não

podendo ser compreendida somente por seu caráter puramente técnico-pedagógico “[...] como é entendido com freqüência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável ao trabalho educativo” (ALONSO, 2002, p. 175).

Contudo, somente a existência de um bom relacionamento do supervisor com os professores permitirá ao supervisor escolar o desenvolvimento de intervenções capazes de fomentar e apoiar o processo reflexivo-formativo no âmbito da escola. Nessa perspectiva, passa a ser o facilitador da aprendizagem e da reflexão do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir.

Desta forma, o papel do supervisor em uma escola que trabalha com pessoas jovens e adultas se constitui em realizar um trabalho de parceria pedagógica com o professor da Educação de Jovens e Adultos-EJA, desenvolvendo estratégias de reflexão, tendo em vista que “Uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 99).

O Supervisor Escolar que atua na EJA pode contribuir para a formação continuada dos professores “[...] articulando a teoria e prática, buscando fazer o elo do seu saber e o conhecimento profissional dos professores, interagindo, mediando, intervindo, problematizando e questionando as vivências escolares, num movimento de aprendizagem contínua e mútua” (PEREIRA; ELY, 2005, p.62).

Nesse quadro, a atuação do supervisor escolar é fundamental para a formação docente com vistas a problematizar e discutir essas questões, redimensionando as práticas dos educadores que trabalham com jovens e adultos em busca de uma educação de qualidade e, principalmente, repensar a proposta pedagógica da EJA no sentido de obter melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Ao desenvolver esse trabalho o supervisor escolar assume o papel de agente do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores permite identificar que saberes o educador lança mão nas intervenções com pessoas jovens e adultas, proporcionando uma maior clareza dos limites e possibilidades advindos das contradições existentes no dia-a-dia da sala de aula, das relações professor/aluno e a construção de metodologias condizentes aos alunos de EJA.

A ação de construir, coletivamente, os destinos da EJA em um processo no qual participam todos os envolvidos torna-se essencial tendo em vista que, na trajetória da formação na EJA, pouco se pergunta que escola os alunos jovens e adultos gostariam de ter, e também pouco se aproveita os saberes oriundos das práticas dos docentes que já atuam, há algum tempo nessa modalidade da educação básica (SILVA, 2006).

Isso significa dizer que é urgente propiciar momentos de reflexão para que se possa repensar as ações educativas destinadas para essa modalidade de ensino privilegiando a formação continuada com vistas à transformação destas práticas e desencadeando o resgate da identidade profissional docente visto que “Uma identidade própria para a EJA pode subsidiar os professores na reflexão coletiva, vendo-os como profissionais preparados para atuar com um educando que apresenta aspectos diferenciados dos apresentados pelas crianças” (MOURA, 2006 b, p.110).

Nesse processo coletivo, a ação supervisora contribui para estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores possibilitando a mobilização de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas. Desta forma, o processo reflexivo torna-se uma exigência permanente na formação continuada, tendo em vista que essa postura propiciará ao docente a construção do saber profissional, evitando fragmentação do conhecimento e principalmente o distanciamento entre teoria e prática. Enfim, constitui uma construção coletiva de saberes, em que o supervisor assume o papel de estimulador e articulador dessa aprendizagem em um processo de formar e do formar-se.

Diante do exposto, percebemos que as discussões apontam para a necessidade de uma formação continuada dos educadores que atuam na EJA, que conjugue formação, experiência e tematização da prática pedagógica dos educadores proporcionando uma maior compreensão das peculiaridades dessa modalidade de ensino e, espera-se que, com isso, possamos desconstruir os obstáculos que foram sendo formados ao longo da história, propiciando subsídios para a construção de uma proposta de trabalho pautada nos saberes e na experiência que dê conta da especificidade da EJA (MOURA, 2006 b).

Tendo como referências essas discussões sentimos necessidade de investigar a ação do supervisor e sua contribuição para a mobilização de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. Para tanto realizamos uma pesquisa em escolas municipais da cidade de Teresina-Piauí.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

[...] Não basta um método e aplicar técnicas para se complementar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada.

Antonio Joaquim Severino (2007).

Neste capítulo discutiremos o percurso da pesquisa situando o leitor em relação à metodologia do estudo. As discussões são iniciadas com reflexões acerca de nossa opção metodológica, explicitando as estratégias utilizadas para coleta dos dados, caracterização do contexto investigado e definição das escolas selecionadas como campo de investigação. Na seqüência, apresentamos a descrição dos interlocutores envolvidos na investigação e, por fim descrevemos os procedimentos empregados para categorização, análise e interpretação dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa: procedimentos metodológicos empregados

O foco dessa investigação é a prática pedagógica do supervisor escolar. Para tanto, enveredamos pelo caminho da pesquisa percorrendo situações desafiadoras e, através da interação com a realidade, buscamos a compreensão desse objeto de estudo realizando uma análise descritiva pautada na abordagem qualitativa.

Nesse processo há valorização do pesquisador, sua relação com o objeto e, principalmente, dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados ao trabalho desenvolvido pela ação supervisora, com profissionais que atuam na educação básica com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, em contextos diferenciados, ou seja, o espaço de vivência dos partícipes no interior da escola.

A opção pela pesquisa com abordagem qualitativa justifica-se pela identificação com nosso objeto de estudo, visto que, esse estudo se constitui “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA,

2007b, p.37). Isso significa dizer que a pretensão da investigação é a compreensão da ação supervisora no contexto escolar, por meio do olhar dos profissionais que a vivenciam no dia a dia da escola.

Nessa mesma linha de pensamento Minayo (1994, p.21), vem nos dizer que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Necessitando, portanto, de uma reflexão mais aprofundada em torno da problemática evidenciada.

De acordo com Teixeira (2005, p. 140), na abordagem qualitativa, “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem”.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é indicada quando se pretende focalizar representações do mundo, aspectos relacionados com as relações sociais, opiniões, tendo como finalidade extrair significados de um determinado contexto social. Em nosso entendimento é uma abordagem que busca alcançar aspectos discursivos e significantes de um fenômeno na perspectiva de um determinado grupo, através de um processo sistematizado de investigação, ordenação e análise interpretativa de dados.

Por oportuno, a opção pela abordagem qualitativa nesse estudo é relevante porque “[...] existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo concreto e os sujeitos, portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade” (OLIVEIRA, 2007b, p.60). Isso significa dizer, que as crenças, valores e opiniões dos sujeitos pesquisados são considerados no percurso da investigação

Na interpretação de Denzin; Lincoln (2006), trata-se de um tipo de abordagem que permite ao pesquisador interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, buscando compreender o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Desta forma, a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que se concentra nas experiências, nas histórias de vida, nas situações vivenciadas pelos indivíduos permitindo estudar aspectos da realidade com mais profundidade e sob diversas nuances.

Com efeito, o pesquisador ao optar pela abordagem qualitativa, examina a realidade de forma minuciosa partindo de pressuposto de que nada é trivial, que tudo tem potencial indicativo que permite uma compreensão mais elucidativa do seu objeto de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desta forma, a pesquisa qualitativa identifica-se com nosso

objeto de estudo, visto que propomos investigar em que medida a ação do Supervisor Escolar contribui para a produção de saberes e a transformação de práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultos.

Partindo dessa proposta elegemos o questionário e a entrevista como instrumentos para coleta de dados. O questionário por se destacar no âmbito da pesquisa social por proporcionar a descrição das características de um determinado grupo social (RICHARDSON, 2008). Desta forma, possibilitou a obtenção de subsídios para traçarmos o perfil social e profissional dos sujeitos envolvidos no estudo. Com esse propósito utilizamos questões fechadas para obter informações relativas aos dados pessoais tais como: sexo, estado civil, formação profissional, tempo de serviço na educação em geral e na EJA. As abertas se concentraram sobre o processo que levou os sujeitos a atuarem como supervisores, docentes e diretores no campo educacional de uma maneira geral e, em particular, na educação de pessoas jovens e adultas.

No sentido de aprofundar as informações obtidas no questionário, realizamos uma entrevista semi-estruturada com supervisores, professores e diretores que atuam em contextos distintos da EJA, a fim de compreender, do ponto de vista discursivo, aspectos relacionados à ação supervisora considerando a reflexividade e a produção de saberes. Priorizando a voz dos interlocutores permitindo apreender as suas aspirações, as atitudes, crenças e valores, inserindo-os no centro da pesquisa.

Considerando, ainda que a entrevista é um instrumento básico para coleta de dados no âmbito da pesquisa qualitativa porque proporciona uma interação entre o entrevistador, e o entrevistado permitindo um contato pessoal e estreito dos atores envolvidos com o objeto a ser pesquisado (RICHARDSON, 2008).

Segundo Bogdan; Biklen (1994) a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Permitindo ao pesquisador captar a essência do discurso dos pesquisados.

Assim, na entrevista, semiestruturada, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, permite que o entrevistado discorra sobre o tema de forma que as informações fluirão de forma natural e autônoma de forma captar os dados desejados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Szymanski (2008, p.14) também destaca a importância da entrevista afirmando que:

Torna-se um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da

experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Isso significa dizer, que no momento da realização da entrevista existe um significado a ser apreendido na interação do pesquisador com o contexto do sujeito investigado, visto que, este, está querendo abstrair, conhecer e compreender algo nessa relação, que permita transformar o conhecimento já existente e possibilite a construção de um novo conhecimento.

Cabe ressaltar, que a entrevista constitui um instrumento significativo para a pesquisa qualitativa em educação por propiciar o aprofundamento de questões e disseminação de dúvidas surgidas no processo de investigação fornecendo subsídios reais do universo da pesquisa realizada, no caso específico, sobre a prática pedagógica do supervisor escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Nas entrevistas abordamos as concepções atribuídas à ação supervisora, forma de organização do trabalho do supervisor, saberes adquiridos e dificuldades encontradas na sua prática pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que estaremos contribuindo para a construção do conhecimento sobre a ação supervisora permitindo aprofundar os aspectos presentes no mundo dos significados e das relações estabelecidas no contexto escolar.

Vale ressaltar que antes da coleta dos dados propriamente dita, realizamos um pré-teste através do qual fizemos os ajustes necessários para possibilitar maior clareza das questões e, conseqüentemente, melhor entendimento por parte dos partícipes da investigação com vistas a alcançarmos o objetivo desse estudo.

Após esses ajustes, o passo seguinte foi estabelecer um primeiro contato com as escolas, através de ligações telefônicas. Nesse momento, dialogamos com a direção das escolas, supervisores e professores apresentando os motivos e a relevância do estudo para as instituições que oferecem o ensino básico na modalidade EJA

Feitas essas considerações os supervisores, diretores e professores envolvidos no estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Anexo D), com o intuito de obtermos o consentimento para coleta, análise e divulgação de dados e, conseqüentemente, alcançar os objetivos almejados na pesquisa.

Em seguida iniciamos o processo de coleta dos dados através do questionário e da entrevista (Apêndices A, B e C). No momento da realização da entrevista seguimos um roteiro previamente elaborado (Apêndices A, B e C) e contamos com o auxílio de um

gravador para captar as falas desses sujeitos. Em seguida, as respostas foram transcritas e categorizadas para posterior análise.

3.2 Definição do território investigado: construindo o *corpus* da pesquisa

A investigação foi realizada em escolas da rede municipal de Teresina, espaço de trabalho da pesquisadora, facilitando o acesso às informações necessárias para realização do estudo.

Para definir o contexto da investigação utilizamos como referência dados, que foram adquiridos junto à Secretaria Municipal de educação e Cultura- SEMEC sobre as escolas da rede que oferecem o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. As informações destacavam a quantidade de turmas, os blocos e a localização de cada escola.

De posse desses elementos estabelecemos dois critérios para escolha das escolas. O primeiro é que a instituição escolar teria que oferecer o ensino fundamental completo (1º ao 4º bloco). Tendo como critério de exclusão as escolas que não atendiam a essa demanda. Identificadas as escolas que atendiam a esse critério, optamos por aquelas mais acessíveis em termos de localização.

Outro critério estabelecido para demarcação do território investigado foi a regionalização. Assim, foi escolhida uma escola das seguintes regiões da cidade: sul, sudeste rural e duas escolas da zona norte e leste por agruparem o maior número de escolas que oferecem essa modalidade de ensino, totalizando sete instituições de ensino básico. A opção pelo zoneamento se justifica por possibilitar maior fidedignidade ao estudo tendo em vista a obtenção de uma visão mais ampla da prática do supervisor escolar na realidade educacional teresinense.

Convém assinalar que para preservar a identidade das escolas envolvidas no estudo, atribuímos um nome fictício para cada uma delas. Para tal intento, optamos em associá-las a lugares do contexto Bíblico (Quadro 01).

QUADRO 1 – Contexto da investigação

Nº DE ORDEM	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	QUANTIDADE DE TURMAS DE EJA				QUANTIDADE DE ALUNOS DE EJA
			1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	4º BLOCO	
01	Jericó	Zona Norte	01	01	02	02	150
02	Nova Jerusalém	Zona Norte	01	01	02	02	178
03	Terra Prometida	Zona leste	01	01	02	02	194
04	Monte das Oliveiras	Zona leste	01	01	02	02	177
05	Jardins do Éden	Zona sudeste	01	01	02	02	141
06	Monte Sinai	Zona rural	—	01	01	01	105
07	Muralhas de Judá	Zona sul	01	01	01	01	169

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Fazendo uma leitura do Quadro 01, podemos perceber que todas as escolas, com exceção da localizada na zona rural, oferecem turmas de EJA em todos os blocos. Tomando como parâmetro a escola urbana e do campo, observa-se, que a escola que atende à maior quantidade de alunos fica localizada na zona leste, com 194 educandos. E a instituição Monte Sinai, situada na zona rural da cidade, ou seja, no campo, conta com o menor número de alunos, 105 jovens e adultos frequentando regularmente as aulas.

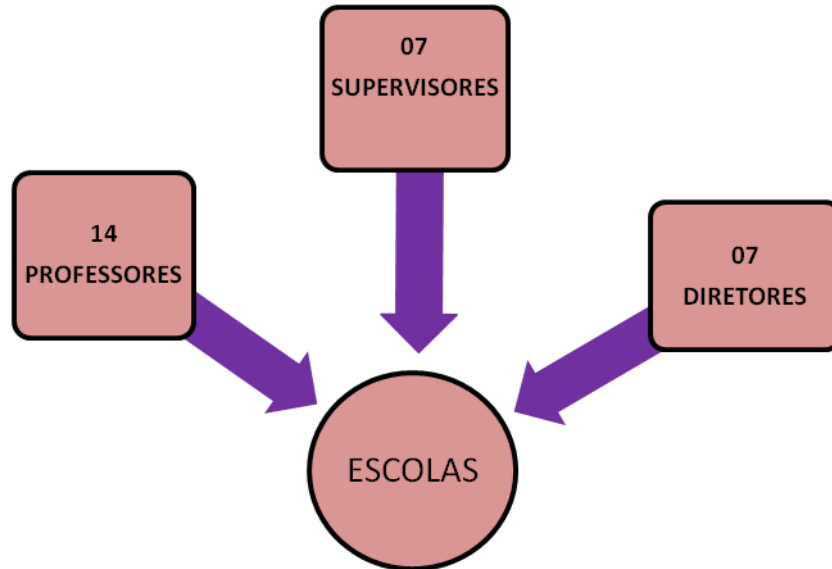
No subtítulo a seguir, caracterizamos os interlocutores envolvidos no estudo em seus aspectos sociais e profissionais.

3.3 Interlocutores da pesquisa: companheiros de profissão

Os interlocutores desse estudo são supervisores, professores e diretores das escolas de EJA (Figura 3). Porém, dada às limitações existentes nas investigações científicas relacionadas, especialmente, ao tempo destinado pelos Programas de Pós-Graduação para defesa de uma dissertação de mestrado definimos uma amostra de sete supervisores

escolares (01 em cada escola), 14 professores (02 em cada escola) e 07 diretores, perfazendo um total de 28 partícipes, número suficiente para relevância do estudo.

FIGURA 3- Interlocutores da pesquisa



FONTE: Figura idealizada pela autora com base nos sujeitos investigados

Enfatizamos que escolhemos 02 professores de cada escola, sendo 01 que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º blocos) e um, cuja intervenção pedagógica ocorre nos anos finais (3º a 4º blocos) do ensino fundamental. Para constituição desse grupo levou em consideração pleno exercício da função docente, ser do quadro efetivo da SEMEC, ou seja, critério definidor da escolha dos sujeitos devia ter vínculo efetivo com a instituição na qual atuam.

No sentido de situar melhor o leitor na compreensão das análises, ressaltamos que na rede municipal de ensino da cidade de Teresina-Piauí, o supervisor escolar recebe a denominação de pedagogo escolar.

Para delimitação dessa amostra, partimos do pressuposto de que o supervisor atua como articulador do processo pedagógico, visto que, trabalha como parceiro do professor. Desta forma, acreditamos que as informações que estão sendo coletadas fornecerão subsídios relevantes para a transformação de práticas escolares que envolvem a ação supervisora, bem como, para construção dos saberes dos docentes que atuam na EJA. No Quadro 2 sistematizamos alguns dados que nos permitiu traçar o perfil dos interlocutores do estudo.

QUADRO 2 - Perfil dos sujeitos

SEXO	Nº	%	IDADE	Nº	%	ESTADO CIVIL	Nº	%	TURNOS DE TRABALHO	Nº	%
Feminino	23	82,14	20-30	01	3,57	Solteiro (a)	06	21,43	Noite	01	3,57
			31-40	09	32,14	Casado (a)	20	71,43	Manhã e noite	03	10,72
Masculino	05	17,86	41-50	15	53,57	Separado (a)	01	3,57	tarde e noite	02	7,14
			Mais De 50	03	10,72	Outros	01	3,57	Manhã, Tarde e noite	22	78,57
TOTAL	28	100	-----	28	100	-----	28	100	-----	28	100

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

A partir dos dados apresentados no Quadro 2 foi possível delineamos o perfil dos sujeitos investigados. Dos 28 sujeitos que participaram da pesquisa 23 são do sexo feminino e 05 do sexo masculino indicando uma predominância de mulheres em funções relacionadas ao exercício do magistério, a supervisão e direção de instituições escolares.

Esse fato além de comprovar a feminização que ocorre no exercício do magistério traduz a sobrecarga de trabalho dessas educadoras que muitas vezes são mãe, esposas, companheiras e responsáveis pelas atividades domésticas. De certa forma esse aspecto reflete em seus discursos, analisados no capítulo 4 desta investigação, quando alegam a falta de tempo para desenvolver atividades na educação de jovens e adultos. Na verdade o desejo dessas educadoras com essa excessiva sobrecarga laboral é o término de mais um dia de trabalho.

Percebe-se que a maioria, quinze interlocutores, se concentra na faixa etária entre 41 a 50 anos, sendo que nove estão na faixa etária entre 31 a 40 anos, três partícipes têm acima de 51 anos e apenas um está na faixa-etária entre 20 e 30 anos. Percebemos que o grupo é constituído por pessoas que trajetória de vida e que se encontram no ápice de sua maturidade pessoal e profissional.

Com relação ao estado civil, 20 sujeitos são casados, alcançando um percentual de 71,43%. Os solteiros representam 21,43 % da amostra pesquisada. Encontramos ainda 01 separado e 01 não identificado, pois assinalou a alternativa “outros”.

Verificamos, também, que do conjunto dos pesquisados, apenas 01 sujeito trabalha somente em um turno. Os demais, ou seja, 78,57% trabalham três turnos, perfazendo uma jornada de 60 horas semanais de atividades laborais em sala de aula.

É oportuno lembrar que esses professores e supervisores para conseguirem uma remuneração necessária para suprir suas necessidades de sobrevivência são submetidos a excessivas horas de trabalho e precisam de mais de um emprego para ter um salário um pouco melhor, e ao chegarem as escolas da EJA estão na sua terceira jornada de trabalho. Essa jornada de três turnos torna-se exaustiva e, muitas vezes, acarreta uma sobrecarga de trabalho que impede o profissional de desenvolver ações com maior eficácia e eficiência.

Além disso, essa sobrecarga de trabalho interfere no tempo que esses atores têm para refletir sobre a sua prática, pesquisar, planejar uma aula diferente e nas próprias relações que são estabelecidas no contexto escolar visto que não há espaço para troca de experiências entre os agentes

Desta forma, uma implicação direta dessa precariedade do tempo é o comprometimento do planejamento e organização do trabalho pedagógico tanto dos professores quanto do supervisor escolares. Esse aspecto interferiu significativamente nos discursos obtidos durante a realização das entrevistas, que serão apresentados e analisados posteriormente.

É necessário lembrar que entendemos que as ações e os discursos dos professores e supervisores não são meros resultados de suas escolhas individuais visto que tanto as ações quanto o discurso produzido pela fala têm sempre relação com o contexto de atuação do sujeito e com isto sofre interferência dos aspectos ideológicos e sócio-históricos.

Além das informações acima descritas, o questionário permitiu identificar outras características dos participantes da pesquisa como: formação acadêmica, tempo de serviço e atuação profissional, apresentadas no quadro 3.

Esclarecemos, ainda, que para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na investigação cada um passou a ser conhecido por pseudônimos. Para tanto, selecionamos alguns nomes de personagens relacionados ao contexto Bíblico como pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 3 - Caracterização dos sujeitos

PSEDO NIMO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL		TEMPO DE SERVIÇO										
	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO BÁSICA					MODALIDADE - EJA					
			- de 01	01 a 10	10 a 20	20 a 30	de 30	- de 01	01 a 10	10 a 20	20 a 30	+ de 30	
Abisaque	Pedagogia. Serviço social	Supervisão escolar			x					x			
Agar	Pedagogia	EJA			x					x			
Asenate	Pedagogia	Supervisão escolar Gestão escolar				x					x		
Bate-seba	Letras port/ingles	Gestão escolar (incompl)				x					x		
Boás	Geografia	-----			x						x		
Débora	Educ. Física	Educação física escolar					x				x		
Ester	Letras/ Port.	Teoria e lit.brasileira			x					x			
Eva	Ens. Religioso	Metodologia do ensino					x					x	
Hadassa	Pedagogia	Didática do ensino fund. Supervisão escolar					x				x		
Hagite	Pedagogia	Supervisão escolar; Educação matemática;			x						x		
Isca	Pedagogia	-----					x					x	
Joás	Pedagogia	EJA; supervisão escolar; Didática do ensino fund.			x						x		
Joabe	Pedagogia História	-docência do ensino sup. -história do brasil.			x					x			
Madalena	Pedagogia	EJA;Supervisão escolar			x					x			
Maria	Pedagogia	Docência do Ens. superior			x					x			
Naamã	Ciências	Gestão escolar Educação matemática					x				x		
Noemi	Pedagogia	EJA;Supervisão escolar			x					x			
Potífera	Pedagogia	Psicopedagogia			x					x			
Puá	Letras/ port.	Língua portuguesa					x			x			
Raquel	Letras/ port.	Língua portuguesa Supervisão escolar			x					x			
Rebeca	Geografia	Metodologia da geografia Gestão escolar					x			x			
Sara	Pedagogia	Supervisão escolar; Docen.do ensino superior		x						x			
Sifrá	História	Gestão escolar						x		x			
Tamar	Pedagogia	Docência do Ens.Superior			x					x			
Zadoque	Pedagogia; Letras/port.	Supervisão escolar					x			x			
Zerua	Pedagogia	Psicopedagogia					x			x			
Zilpa	Pedagogia	Supervisão escolar		x						x			
Zípora	Matemática Pedagogia	Supervisão escolar; Gestão escolar Incompl.		x						x			

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

O quadro 03 permitiu reunir aspectos interessantes sobre os interlocutores envolvidos no estudo. Demonstra que todos os sujeitos possuem formação inicial em nível superior concluída em diversos cursos tais como: Pedagogia, Letras/português, Letras/português, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física matemática, Ciências, Serviço social e História.

Verificamos também, investimento na formação continuada em nível de pós-graduação (*Latu sensu*) nas mais diversas áreas do conhecimento: Supervisão Escolar, EJA, Gestão escolar, Educação Física escolar, Teoria e Literatura Brasileira, Metodologia do ensino, Didática do ensino fundamental, Educação Matemática, História do Brasil, Docência do ensino superior, Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Metodologia da Geografia. Constatando que, apenas dois professores não são especialistas, demonstrando que o grupo busca se atualizar constantemente.

Estes dados retratam uma das principais dificuldades encontradas na Educação de Jovens e Adultos, a formação do educador, pois apenas quatro profissionais possuem especialização em EJA. Isso expressa que, mesmo de forma tímida, há o interesse em ampliarem seus conhecimentos sobre a educação de pessoas jovens e adultas através de um curso de formação continuada em nível de pós-graduação, no entanto, a maioria dos sujeitos é especialista em outras áreas do conhecimento.

É oportuno lembrar que assim como Arroyo (2006) acreditamos uma política específica para a formação desses educadores para atuar com pessoas jovens e adultas constitui uma das estratégias necessárias para obtermos avanços significativos na qualidade desta modalidade de ensino. Assim uma formação específica para os profissionais que atuam na EJA auxiliará no processo de aperfeiçoamento docente e, conseqüentemente, daqueles alunos que “[...] buscam na instituição escolar uma oportunidade de ampliar a sua participação na comunidade, de ascender socialmente e de tornar-se um verdadeiro cidadão, processos fundamentais para o desenvolvimento do Brasil” (BEDOYA; TEIXEIRA, 2008, p. 74).

Não se trata de uma formação de professores centrada na preocupação na transmissão de metodologias de ensino na ilusão de apresentar receitas prontas ensinando como o professor dever atuar, mas no sentido de fornecer subsídios que orientem o professor a reorganizar a sua prática encontrando vínculos entre sua identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1995) e principalmente incorporar aspectos peculiares desta modalidade de

ensino da, não ficando restritas apenas às exigências formativas próprias dos demais níveis da educação básica (MOURA, 2010).

Com relação ao tempo de serviço pode ser observado que dos 28 interlocutores, 24 possui mais de 10 anos de serviço na educação. Quanto ao tempo de trabalho desenvolvido especificamente na EJA, 26 profissionais têm entre 1 e 30 anos de atuação nessa modalidade de ensino da educação básica.

Essa constatação relacionada ao tempo de trabalho nos permite afirmar que o grupo é constituído por educadores com experiência profissional em EJA. Aspecto que constitui uma característica importante para o estudo, pois aquilo que é vivenciado recebe um significado e sempre tem relação como o contexto histórico onde se inter-relacionam aspectos pessoais e profissionais permitindo assim, múltiplas possibilidades de leituras à luz da análise do discurso, técnica escolhida para a análise e interpretação dos dados desta investigação.

Com a finalidade de compreender o processo de evolução da experiência dos pesquisados, com a EJA investigamos também, como ocorreu o ingresso na função que exercem e o processo pelo qual passaram para desenvolver atividades voltadas para pessoas jovens e adultas.

Assim ao serem indagados sobre o processo pelo qual se tornaram supervisores escolares quatro afirmaram ter ingressado na profissão através de concurso público, três responderam ter sido através de indicação. No que se refere ao início do trabalho como supervisor da EJA, dos sete supervisores pesquisados, cinco disseram que foi para compatibilizar horário tendo em vista que precisavam mudar de turno para assumir atribuições em outra escola, dois supervisores declararam ter assumido a supervisão na escola de EJA através de indicação da direção da escola.

Quanto aos diretores, cinco assumiram a direção da escola através da eleição direta e somente dois assumiram por indicação, após exoneração da equipe gestora da escola. No que diz respeito à direção da EJA foram unânimes em afirmar que ao assumir a direção da instituição há uma obrigatoriedade em responsabilizar-se pela gestão dos três turnos.

Procuramos saber dos professores como ingressaram no magistério e na EJA. Quatro professores disseram ter sido por falta de opção, quatro declararam que foi após ter feito o pedagógico em nível médio, dois confessaram que a escolha foi feita por não ter conseguido êxito no vestibular para o curso que desejavam, então resolveram ingressar em uma

licenciatura; e três afirmaram ter feito concurso para garantir o emprego. Somente um investigado revelou ter sido por opção o seu ingresso na profissão docente.

No que diz respeito ao ingresso no exercício da docência especificamente na EJA, obtivemos os seguintes resultados: dois professores começaram a atuar na EJA por indicação política, dois receberam convite da direção da escola, dois por teste seletivo, sete afirmaram que foi por necessidade de conciliar horário e apenas um no momento da lotação na escola optou em trabalhar com turmas de pessoas jovens e adultas.

Como podemos perceber nos dados destacados, foram atribuídos diversos motivos para o ingresso dos educadores nas funções de supervisor, docente e diretor nas escolas de EJA. No entanto, percebe-se claramente que não demonstram afinidade com o trabalho com pessoas jovens e adultas.

As palavras *indicação*, *convite* ou *conciliar horário*, extraídas das falas dos pesquisados apontam para a necessidade da implantação de políticas públicas que garantam formação inicial contemplando as discussões sobre as peculiaridades da EJA e, além disso, indicam a necessidade da realização de concurso para seleção dos profissionais para trabalhar especificamente nessa modalidade de ensino da educação básica.

Essas informações serão posteriormente apresentadas e analisadas com mais rigor no próximo capítulo deste estudo.

3.4 Organização e procedimentos de análise interpretativa dos dados

A fase mais complexa da investigação constitui a classificação, organização, análise e interpretação dos dados, momento em que o pesquisador ultrapassa a mera descrição, acrescentando novos elementos à discussão já existente.

A organização dos dados foi pautada no procedimento de categorização das respostas, que constituiu um passo crucial no percurso da investigação visto que forneceu uma lista de categorias e subcategorias necessárias para a interpretação e discussão dos discursos envolvidos no estudo.

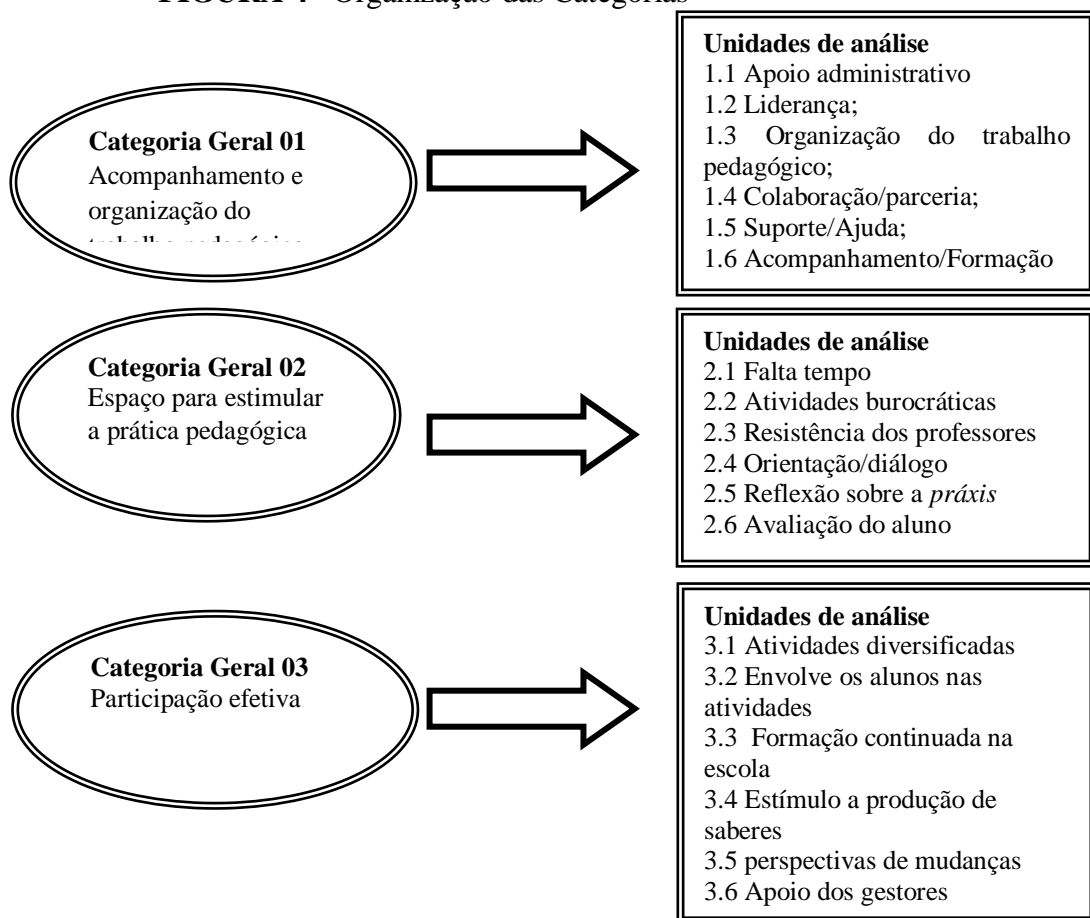
As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu de forma sistemática e coerente. Dessa forma, o primeiro passo desse processo de organização das informações foi definir as categorias gerais sem perder de vista as questões norteadoras

do estudo. A partir do aporte teórico reunimos informações similares em função de características comuns (LEGENDRE apud OLIVEIRA, 2007b).

Tendo como parâmetro a categoria geral fizemos uma releitura das transcrições das falas dos interlocutores, extraindo e catalogando as unidades de análise, construídas através de um processo de sistematização resultante “[...] da coleta de dados na realidade empírica utilizada para facilitar o processo de análise” (OLIVEIRA, 2007b, p.97).

Na figura 4 sistematizamos as categorias gerais com suas respectivas unidades de análise (subcategorias):

FIGURA 4– Organização das Categorias



Fonte: Dados organizados pela autora com base nos dados coletados durante a entrevista.

As falas foram agrupadas de acordo com as categorias gerais e suas unidades de análises. Para tratar as contribuições e discursos produzidos optamos pela análise do discurso. Isso significa dizer que consideramos os discursos produzidos pelos pesquisados “[...] uma unidade complexa – um todo que resulta de uma articulação – representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” (ORLANDI, 2007, p. 58).

Para efeito desse estudo a ênfase é dada a fala dos interlocutores, que passam ser identificados no texto pelas seguintes iniciais: “P” para professores, “S” supervisores e “D” diretores, seguidos dos respectivos pseudônimos.

O Quadro 4, que apresentamos a seguir é uma tentativa de reunir os textos que serão analisados em suas dimensões e relações com as categorias e unidades de análise, bem como, as questões norteadoras do estudo que nos propusemos a responder, possibilitando uma visualização do universo pesquisado.

QUADRO 4: Organização e categorização dos dados

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIAS TRECHOS DE FALAS DOS SUJEITOS
<p>Como as concepções atribuídas pelos supervisores, diretores e professores à ação supervisora contribui para transformação de práticas no contexto escolar?</p>	<p>Categoria 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico</p>	<p>Subcategoria 1.1 Apoio administrativo 1- ...estão muito mais ligadas às questões burocráticas! Acompanhamento da parte administrativa (P-AGAR, D-POTÍFERA). 2 - É aquela parte que vai supervisionar o andamento da escola no que diz respeito à parte docente, a parte discente, a parte administrativa. Em que se precisa melhorar (P-PUÁ).</p> <p>Subcategoria 1.2 Liderança 1 ... Nome super-visão dá idéia de uma super visão! ...Ter a visão do todo. Ele tem que conhecer o trabalho pedagógico tem que conhecer os alunos, ele tem que está “antenado”, tem que está ligado em todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem... (S-HADASSA). 2- Uma espécie de comunicação, de liderança! É um líder que dá direção ao trabalho. É assim uma espécie de líder dentro da escola... (P-AGAR; P-TAMAR).</p> <p>Subcategoria 1.3 Organização do trabalho pedagógico 1-... Porque a gente também orienta as suas atividades de sala de aula... Não é planejar para o professor e sim orientar para que esse professor planeje e possa desenvolver, da melhor forma, as suas atividades em sala de aula. O pedagogo ele acompanha, ele articula o trabalho para que o professor possa desenvolver bem suas atividades (S-NOEMI). 2-... Sistematização, organização (S-ZADOQUE).</p> <p>Subcategoria 1.4 Colaboração/Parceria 1-Uma parceria entre professores, entre a direção e entre o próprio supervisor...Não é você esta inspecionando! Você está fiscalizando! Mas é a parceria que deve existir dentro da escola... (S-SARA). 2-Não no sentido de ser fiscalizador. Ele é para atuar junto aos demais profissionais da escola (S-HADASSA). 3-Parceria professor/supervisor, supervisor/ aluno e supervisor/processo... Principalmente processo...Não no sentido de fazer por, mas fazer com....(S-ZADOQUE).</p> <p>Subcategoria 1.5 Suporte/Ajuda 1- Dá <i>suporte</i> aos professores no sentido... Da sua prática docente e contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja realmente favorecida. Está auxiliando, <i>ajudando</i> e buscando <i>novas alternativas para o ensino para que a aprendizagem dos alunos possa melhorar</i> (S-SARA). 2 -... É um <i>apoio</i>... <i>Que os professores tem no sentido de ajudá-los a desenvolver o seu trabalho</i> (S-NOEMI). 3 - É um <i>suporte</i> que a prática pedagógica precisa... É esse <i>suporte teórico</i> que o professor... São pilares... (D-POTÍFERA).</p> <p>Subcategoria 1.6 Acompanhamento/Formação 1-... Um acompanhamento pedagógico, é consultoria, é assessoria escolar...</p>

		<p>Para contribuir... É um profissional que contribui... Um facilitador do trabalho docente (S-ABISAQUE; S-SARA).</p> <p>2-... Um orientador, um articulador de idéias, de discussão sobre a prática... E com isso o professor tem suporte teórico e prático. Um acompanhamento (S-NOEMI).</p> <p>3 -... Antes a gente via o supervisor como um fiscal... Hoje nós já temos outra visão de trabalho em equipe, um acompanhamento junto ao professor, ao aluno e toda equipe gestora. Você não vai trabalhar isolado, nem um trabalho de fiscalização... (S-ZILPA).</p> <p>4-Chamar esse professor, discutir com ele implementar com ele para que depois ele possa implementar sozinho! (S-ZADOQUE).</p> <p>5-Acompanhamento, de formação do professor e... Capacidade de diálogo (P-JOÁS)</p>
<p>A forma como o supervisor desenvolve a sua prática estimula o olhar crítico e reflexivo dos professores?</p>	<p>Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica</p>	<p>Subcategoria 2.1 Falta tempo</p> <p>1-Na EJA é um tempo muito reduzido muitas vezes até <i>se tenta</i> fazer formação. Até <i>se tenta</i> sentar para está discutindo novas práticas, novas formas de trazer, de aproximar o aluno mais da escola não existe essa abertura para que a gente possa fazer esse trabalho de formação. O que dificulta a formação dentro da escola é isso, a disponibilidade de tempo por parte dos integrantes da escola da EJA (S-SARA).</p> <p>2-Nós não temos hoje certa condição de está fazendo esse estudo mensalmente... É importantíssimo todo esse processo, mas eu sei que não é uma responsabilidade só da coordenação. É assim uma questão concreta! ...No caso de EJA... Que eu não tenho uma intervenção também assim por causa da carga horária (S-HADASSA).</p> <p>3-A educação de jovens e adultos, o ensino noturno, ele é bastante reduzido. Então a supervisão da escola faz uma parada durante uma vez no mês se reúne com os professores para poder conversar a respeito do andamento da instituição, da escola (P-EVA).</p> <p>Subcategoria 2.2 Atividades burocráticas</p> <p>1-Ações mais concretas, livro didático para todo mundo, transporte a gente que gerencia... Esses macros problemas que existem na escola! Então por isso é necessária a atuação do supervisor [...] para que a escola cresça e para que o aluno aprenda! (S-HADASSA).</p> <p>2-Eu vejo muito desvinculado o trabalho da orientação, da supervisão pedagógica do trabalho mesmo da sala de aula. Eu vejo mais preocupação em organizar, disciplinar. No trabalho efetivo da sala de aula com os alunos, eu não percebo! Ela faz alguns trabalhos que são mais da parte administrativa. E não de supervisão... eu não vejo intervenção da supervisora no trabalho mesmo efetivo na sala de aula (P-ESTER).</p> <p>3- A gente tenta! A gente tenta fazer algo!... Às vezes, assumo determinadas atividades que foge totalmente do trabalho...Então às vezes a gente está fazendo um papel mais abrangente de que só o de supervisor. <i>À noite...eu deixo o foco do meu trabalho para resolver um problema , que te que ser resolvido!</i>(S-MADALENA)</p> <p>4- É a pessoa que acompanha... Mas nem sempre esse acompanhar dá certo... A escola tem muita coisa, o supervisor hoje... Tem tanta atribuição: é projeto que ele tem que ajudar a desenvolver, é não sei o que com funcionário, problemas com aluno e, às vezes, parar com o professor mesmo fica para 3º, 4º ou 5º plano porque tem tanta coisa! (P-BATE-SEBA).</p> <p>Subcategoria 2.3 Resistência dos professores</p> <p>1-... Até <i>procura</i> fazer um trabalho mais dinâmico para <i>melhorar</i> o ensino aprendizagem, mas o que eu observo é de deixar o pedagogo trabalhar. ...Porque tem muita <i>resistência</i> do professor. E tem muitos supervisores que tem propostas boas de <i>melhorar</i> a aprendizagem e o ensino (P-HAGITE).</p> <p>3-E... Eu não culpo nem tanto a direção, a supervisão... O professor às vezes é tão <i>resistente!</i> (P-AGAR).</p>

		<p>4-... É comum você encontrar <i>resistência</i> quando você leva sugestões. Às vezes essas sugestões são entendidas como cobrança (P-JOÁS).</p> <p>2-A supervisora... Ela tem tentado fazer isso. Mas ainda não é o que a gente gostaria porque falta o outro lado! ...O lado da <i>receptividade</i> dos professores de estarem atentando que esse é um momento importante (D-ASENATE).</p> <p>5-A pedagoga da noite, da EJA!...Coitada! É sofredora. Ela não tem tanta cobrança que a pedagoga do dia tem!...Esbarra em outro aspecto, <i>rejeição</i> do professor... Acha que ele já é formado a pedagoga não tem condições de está intervindo no papel dele às vezes, escutam! Mas na hora de por em prática! (D-RAQUEL).</p> <p>Subcategoria 2.4 Orientação/diálogo</p> <p>1-... Ele sempre <i>orienta para trabalhar com a discussão participativa</i>... Buscar sempre o que os alunos... Investigar o que eles sabem! (P-DÉBORA).</p> <p>2-... <i>Nas orientações mesmo!</i> Embora a gente saiba que nem todos vão praticar... Mas ela estimula! Até mostra a situação pela qual o nosso alunado da noite. Faz uma diferenciação do alunado noturno... Isso vai fazendo com que você perceba que a sua prática tem que ser destinada aquele alunado de EJA! (P-EVA).</p> <p>3-... Nós já internalizamos que os alunos de EJA são alunos especiais entre aspas... Eles também requerem uma prática docente especial! Não pode ser da mesma maneira que você trabalha com os alunos da noite e trabalhar com os alunos do dia! <i>Então todas as orientações pedagógicas e as práticas de ensino que estão sendo desenvolvidas para o aluno de EJA são voltadas exatamente levando em conta as particularidades desse aluno.</i> (P-BOÁS).</p> <p>4-... Se tiver algum pedagogo que não está cumprindo esse papel então ele não está desempenhando bem a sua função!...<i>A nossa função é exatamente essa, orientar o professor para que ele melhore a sua prática e conseqüentemente ele faça um bom trabalho para que os alunos aprendam</i> (S-NOEMI)</p> <p>Subcategoria 2.5 Reflexão sobre a práxis</p> <p>1-... Da EJA... O nosso professor, já recebe as aulas praticamente prontas... Passaram por um processo de formação... Vem para a sala de aula com os métodos e a fita. Eu não vejo muito espaço para o nosso pedagogo está estimulando essa prática pedagógica não! (D-RAQUEL).</p> <p>2-... A nossa meta na escola é formar cidadãos... Críticos e construtivos e com isso há necessidade dessa reflexão. A gente ouve para discutir. Tanto a comunidade, alunos, professores. Trabalhar com adulto é diferente... O procedimento que eu vou agir com o pessoal do EJA, é diferente em relação ao do dia (D-NAAMÃ).</p> <p>3- A partir do momento em que realmente reflete junto com o professor e não só impor... Buscando novas alternativas... O supervisor está de fora... Pode perceber melhor como está o andamento dos resultados, daquela prática docente. Não que aquele supervisor esteja vigiando, sendo essa pessoa que vai está analisando... Vai contribuir e se existir a reflexão do que está sendo feito, vai contribuir para o bom andamento e contribuir para uma boa aprendizagem dos alunos (S-SARA).</p> <p>Subcategoria 2.6 Avaliação do aluno</p> <p>1-... Identifica através das notas e também no comportamento dos alunos. Geralmente ela faz uma relação entre nota e comportamento do aluno. Quando o aluno é menor quando é maior conversando com o próprio aluno e com os professores para saber como os alunos estão (P-ZERUIA).</p> <p>2-... A gente percebe quando se avalia o aluno. Nós temos os instrumentais de avaliação... A prática desse professor na sala de aula, o comportamento dos alunos em sala de aula... Acompanhamento nas aplicações dos testes, e visitas às salas de aula (S-ZILPA).</p>
Como a ação supervisora tem contribuído para estimular a	Categoria 03: Participação efetiva e transformação	<p>Subcategoria 3.1 Atividades diversificadas</p> <p>1-... O que ela está <i>tentando</i> fazer... É a questão de trazer palestras, pessoal de fora para ver se estimula se incentiva. Para ver se a evasão diminui... Ajudando o professor com seus planejamentos, na seleção de atividades</p>

<p>produção de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas?</p>	<p>da prática docente</p>	<p>diversificadas (P-ZERUIA).</p> <p>2-... Assim de trabalhos diversificados. Traz uma idéia nova que acaba ajudando! (P-DÉBORA; P-ISCÁ).</p> <p>3-Eu tento!...Dou um apoio maior... Com atividades diversificadas, com material... Todo material que eu tenho do dia eu trago para a noite: fluxo de aula, sugestão de atividades, material que foi organizado para leituras de português, material que tem muitas sugestões de atividades. E aí a gente faz uma análise, faz escolhas, faz uma montagem, recorta para atender exatamente aquele nível dos alunos que estão com a leitura regular. (S-HADASSA).</p> <p>4-Com atividades coletivas no pátio com os alunos envolvendo o professor nesse trabalho diferenciado, aulas mais atrativas. O aluno da educação de jovens e adultos, ele anda meio à margem (D-ASENATE).</p> <p>Subcategoria 3.2 Envolve os alunos nas atividades</p> <p>1-<i>Ela sempre procura desenvolver projetos... Apropriados... Que os jovens e adultos podem se enquadrar pode melhorar relacionar com o dia-a-dia deles</i> (P-HAGITE).</p> <p>2-... Ao atuar na escola... Não está ali para fazer trabalhos burocráticos, mas <i>está ali também para ajudar os alunos</i>. Se eles tiverem alguma dúvida... <i>Incentivando</i> esses alunos, <i>principalmente os alunos</i> do EJA... Eles se desestimulam muito rápido, por pouca coisa!...E está ali não só o professor para poder contribuir com isso, mas também tem que está o supervisor para poder <i>enriquecer os conhecimentos deles</i> (P-ZÍPORA).</p> <p>5-... O trabalho que ela faz, <i>está sempre preocupada com os alunos está preocupada com a gente!</i> Então quando a gente traz problemas imediatamente, <i>ela vai procurar o aluno, ela conversa, ela tenta contornar!</i> (P-PUÁ).</p> <p>3-... Trabalhar com jovens e adultos, mesmo não sabendo ler e escrever, é diferente de você trabalhar com crianças que não são alfabetizadas. Então essas <i>práticas têm que ser diferenciadas... Tem que procurar coisas que motivem coisas que sejam interessantes para eles e que sejam do dia-a-dia deles. Não infantilizar porque aí eles perdem o interesse</i> (S-ZILPA).</p> <p>4- A gente tenta junto com o professor trabalhar... Observando as especificidades dos jovens, <i>tentando trabalhar alguma coisa que envolva ele</i>. Porque uma das coisas que a gente tenta, e consegue, é quando a gente <i>envolve o próprio aluno nas atividades. O jovem e adulto... Não é fácil de conseguir!</i> (S-MADALENA).</p> <p>6-<i>A gente projeta filmes também que trazem a reflexão do aluno... Para depois se posicionar e verificar se ele está bem ou se ele não está bem e procurar melhorar. Agora tem muito do aluno também querer mudar ou não. Vai muito do eu!</i> (D-REBECA)</p> <p>Subcategoria 3.3 Formação continuada na escola</p> <p>1- Acaba com aquela <i>idéia</i> de que a <i>formação</i> tem que ser naquele <i>dia marcado</i> com aquela <i>quantidade de horas</i>, naquele <i>lugar "x"</i>, com <i>esse material</i> de estudo... Hoje a formação não tem mais que ser naqueles momentos estanques lá!...Você termina vendo algo, entre aspas, teórico distante... Então a <i>necessidade dele está centrada</i> bem aqui, no <i>processo!</i> (S-ZADOQUE).</p> <p>2- [...] é um curso de <i>formação</i> que tem um <i>currículo</i>, uma <i>programação</i>, uma <i>carga horária</i> a ser cumprida... <i>Nossa escola não oferece...</i> Nós já tivemos encontros pedagógicos, no início do ano letivo... Mas a gente não pode definir esses ensaios como formação continuada... Desde que surja a reivindicação do professor, a gente vai atrás de literatura atualizada... (S-ABISAQUE).</p> <p>3-... <i>Formação a gente não faz!</i> O momento que a gente tem para discutir questões pedagógicas, e não é um momento de estudo é o conselho de classe. Com o planejamento e a formação está acontecendo... Para encontrar estratégias e pelo menos tentarmos minimizar esses problemas. (S-HADASSA).</p> <p>4-A gente traz textos... Algumas novidades! Faz um estudo com os</p>
---	---------------------------	---

	<p>professores... Bimestralmente e nem sempre dá tempo fazer esse estudo. Às vezes a gente faz só o planejamento. <i>Nós estamos pecando nisso!</i> Porque nós não estamos encontrando um tempo para trabalhar essa formação continuada dentro da escola (S-ZILPA).</p> <p>5-<i>Não! Ela não oferece nem um suporte... Cada um pode procurar... Mas a formação continuada é para ser feita na escola. Ela é importante para enriquecer o conhecimento... O conhecimento da gente é tão pouquinho!</i> (P-ZÍPORA).</p> <p>6-<i>Tenho feito essa cobrança... A formação tem que se dá com o diálogo, pelo menos para que pudéssemos está conversando sobre os problemas da escola...</i> (P-JOÁS).</p> <p>7- Se discute os problemas e às vezes estratégias. Como é que nós vamos resolver a questão da indisciplina! <i>Mas a formação, não!...</i> (P-AGAR)</p> <p>8-<i>Está faltando na supervisão da noite momentos de estudos com o professor, novas técnicas, materiais, trazendo gente de fora. Momentos que a escola pare para refletir sobre o passado verificar o que pode ser feito agora na visão de futuro...</i> (D-JOABE).</p> <p>Subcategoria 3.4 Estímulo a produção de saberes</p> <p>1- Na escola é feito <i>quando planejamos...</i> Porque trabalha as relações e cada encontro que a gente faz de planejamento, de avaliação para saber como é que a equipe está você vai trabalhando as relações e isso é crescimento pessoal e profissional ninguém é completo! S-ZILPA).</p> <p>2-... <i>Trabalhando a auto-estima</i> o professor se sentiria mais motivado para trabalhar a auto-estima dos alunos da EJA... Nos planejamentos, nos encontros, alguns professores se sentiram motivados para estudar para concurso para desenvolver projetos no âmbito da EJA (S-ABISAQUE).</p> <p>3- <i>Eles acham que o supervisor, a contribuição é só fazer o planejamento... E com isso está tudo muito bom! A prática é pregar papel na parede e acabou!</i> E não é assim! Ele tem muito a orientar! Em dá apoio e aplicar seus conhecimentos. Nessa hora ele tem que atuar! (P-MARIA).</p> <p>4-Só tem semanas pedagógicas, que é só um dia pedagógico, dois dias!...<i>Ela tenta motivar a gente para o planejamento. Mas é só isso! Não oferece nada nenhum subsídio para nós, não!</i> (P-ESTER).</p> <p>5-Ela está sempre, mostrando, contribuindo para um trabalho melhor. Também tem os encontros. Assim porque <i>lá tem planejamento bimestral, mas quando ela está na escola, antes de começar a aula, ela procura saber se tem algum problema</i> (P-HAGITE).</p> <p>6- <i>Só tem o momento do planejamento</i>, que são bimestrais... E sempre há discussão dos problemas da escola (P-AGAR).</p> <p>Subcategoria 3.5 perspectivas de mudanças</p> <p>1-A gente ainda tem um pouco da coisa desfocada... Porque a <i>dificuldade</i> que nós temos... <i>É como segurá-los aqui...</i> Que <i>práticas</i> são necessárias para o <i>sucesso</i> da <i>permanência</i> deles? Tem toda uma <i>grade curricular</i> que deve ser trabalhada, mas tem que está fazendo isso de forma que vá de interesse ao que eles... Para participar. Essa é ainda uma <i>necessidade nossa!</i> (S-ZADOQUE).</p> <p>2-... A partir do momento em que o <i>supervisor é ativo, ele é atuante, busca inovações...</i> No sentido de novas sugestões que ele possa está trabalhando em sala de aula de forma efetiva e <i>contribui para o crescimento do professor...</i> Se o supervisor buscar trazer sugestões, ampliar as leituras do professor contribui para o <i>desenvolvimento profissional e pessoal</i> (S-SARA).</p> <p>3-... Se eles forem <i>atuantes!</i>...Uma supervisora tem que ter <i>conhecimento...</i> À medida que você vê o seu <i>trabalho sendo acompanhado com interesse</i>, não é cobrado, quer dizer... <i>Te deixa solto</i>, então isso reflete que você <i>vai ficar desmotivado!</i> E aí <i>não vai procurar desenvolver</i> um trabalho de maior qualidade! Isso <i>qualifica esse trabalho</i> para que <i>melhore cada vez mais</i> (P-BOÁS).</p> <p>4-Quando você faz uma boa <i>atuação trabalha em conjunto</i> com os professores e <i>procura ajudar...</i> (P-HAGITE).</p> <p>5-... Atualmente essa <i>função...</i> É muito <i>valorizada dentro da escola...</i> Escola</p>
--	--

		<p>que tem um <i>bom pedagogo... Diferenciam-se nos resultados... Pela capacidade que tem de está intermediando os problemas da escola, entre os docentes, o diretor... (P-JOÁS).</i></p> <p>6-... <i>Depende do supervisor. Tem supervisor em escolas que existem por existir! (P-MARIA).</i></p> <p>Subcategoria 3.6 Apoio dos gestores</p> <p>1-... <i>Ela faz bem a parte dela! O negócio é que a gente não tem suporte do outro lado, do Departamento... Então, ela faz o que pode aqui! (D-SIFRÁ).</i></p> <p>2-<i>Acho que a SEMEC através da prefeitura... Houvesse mais envolvimento com a EJA... Freqüentando mais as escolas buscando informações... A gente tem dificuldade de está buscando apoio da própria Secretaria que possam ajudar mais o ensino do EJA... (D-NAAMÃ).</i></p> <p>3-... <i>A própria exigência da Secretaria, talvez mudar o foco exige que o pedagogo tenha essa atuação pedagógica quer que ele acompanhe o professor... Quando parte para a prática, ela não dá esse espaço para o pedagogo agir. Joga muita coisa técnica, burocracia para cima do pedagogo. E o tempo para está sentando com o professor, discutindo a problemática do professor, saindo em busca de soluções... Não tem... Acompanhando o aluno. A parte pedagógica termina ficando de lado (D-RAQUEL).</i></p> <p>4- <i>Agente sente falta desse apoio da Secretaria oferecendo subsídios para que possa trabalhar... Falta parceria dos próprios dirigentes da educação municipal com a escola de EJA. Falta apoio no sentido do supervisor saber que ele não está sozinho nisso, mas os outros, a parte administrativa da escola está ali para oferecer um suporte, caso precise conversar com o professor. Muitas vezes o supervisor tem que se virar sozinho (S-SARA).</i></p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Esta organização nos parece esclarecedora para a compreensão do percurso da investigação. Para proceder a análise destacamos as unidades em quadros individualizados a fim de serem interpretadas por meio da heterogeneidade, considerando o contexto de vivência de cada sujeito, portanto, a diferença de cada formação discursiva, tendo como foco da investigação, a prática pedagógica do supervisor escolar da EJA.

Ao optarmos pela análise do discurso pretendemos “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p.44).

Nos textos dos supervisores, diretores e professores procuramos extrair a dimensão ideológica do discurso, tendo em vista que a linguagem não constitui apenas um suporte para transmissão de informações, ou seja, as palavras não servem, apenas para expressar idéias e pensamentos, mas estabelecem relações com as práticas contextualizadas (MAINGUENEAU, 1997). Assim, tentaremos compreender a ação do supervisor e sua contribuição para a mobilização de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas no contexto escolar.

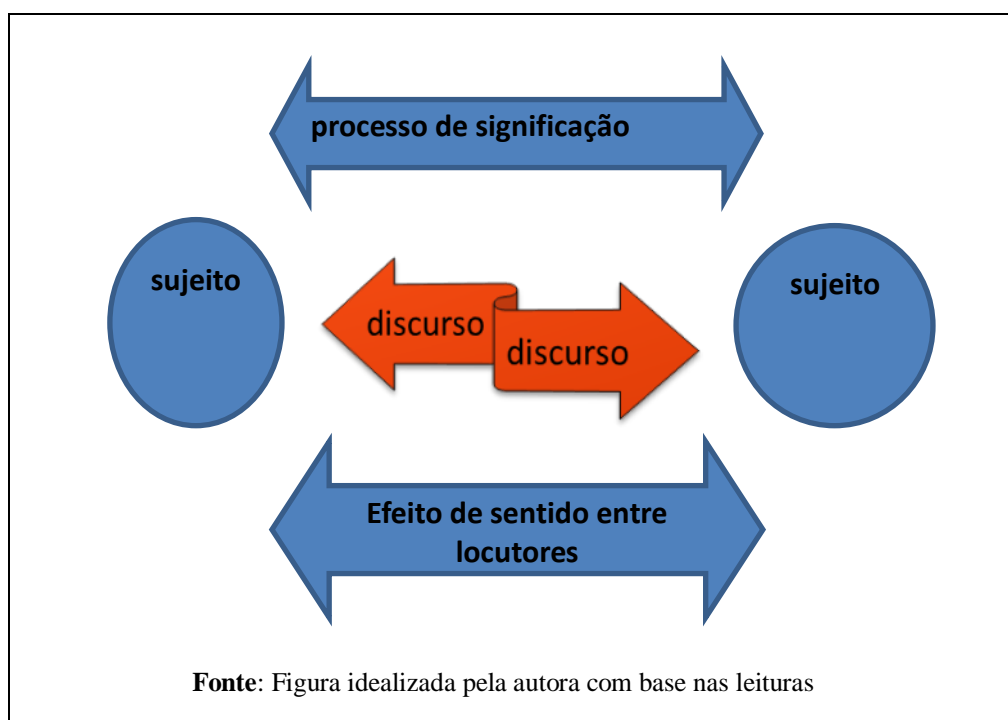
Com isso a análise do discurso terá a finalidade de captar o significado dos sentidos estabelecidos para além do texto, ou seja, busca compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso. Nesse processo são considerados não apenas os elementos que são ditos em um dado momento, mas a relação com o que não foi dito, e/ou verbalizado (ORLANDI, 2009).

Assim, à frente da análise está a idéia de que é necessário estabelecer ligação entre a língua a sua exterioridade, a seus territórios, às populações, às nações e Estados com as suas políticas. Com esse processo reforça-se a idéia de o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos para os sujeitos (ORLANDI, 2007).

Ao estudar o discurso estaremos observando o homem falando estabelecendo relação da língua com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas e visualizando os sujeitos investigados enquanto membros de uma determinada sociedade (ORLANDI, 2009).

Com isso, o analista do discurso procura “[...] explicitar a relação com o saber que não se aprende, não se ensina, mas que produz efeitos em nós” (ORLANDI, 2009, p.34). Desta forma, formula questões, através da mobilização de conceitos, no sentido de compreender como o objeto produz sentido para os interlocutores envolvidos no discurso. Podemos ilustrar esse movimento da seguinte forma (FIGURA 5).

FIGURA 5 – Movimento constitutivo da análise do discurso



No processo de significação o discurso é empregado para se referir a todas as falas e textos, porém os enunciados, quando pronunciados não dizem tudo, cabendo ao pesquisador buscar os sentidos na diferença da formação discursiva de cada sujeito, visto que o discurso produzido pela fala tem sempre relação com o contexto histórico de atuação do sujeito. A interpretação é resultante dessa diferença lembrando que o sentido é sempre sentido para alguém e acontece na relação com os pares.

Nessa perspectiva a análise do discurso permitirá uma “[...] visão de linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como forma de ação, e uma convicção na organização retórica do discurso” (GILL, 2002, p.247).

Toda essa complexidade certamente nos leva a estabelecer relações entre a teoria, os textos resultantes dos dados coletados e o contexto de atuação de cada sujeito partindo do pressuposto que não existem dois momentos separados, teoria e prática, para compreender e interpretar os processos discursivos tal qual determinados pela história.

Assim, interpretar à luz da análise do discurso implica executar uma tarefa investigativa que “[...] une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto sócio-histórico, realiza movimentos de checagem da teoria, ajustando a interpretação desses fatos” (ASSOLINI, 2008, p.128).

Essa forma de análise garante, à luz do aporte teórico, a análise e interpretação dos sentidos, tendências, valores e significados das mensagens obtidas durante a realização das entrevistas. Nesse sentido, o tratamento do *corpus* da pesquisa terá na prática discursiva a categorização catalisadora dos elementos da análise que terá respaldo no referencial teórico do objeto de estudo.

No capítulo seguinte abordaremos a ação do supervisor escolar e sua contribuição para a mobilização de saberes do docente da Educação de Jovens e Adultos. À luz do referencial teórico apresentaremos análise interpretativa dos dados empíricos, obtidos por meio da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 4 - SUPERVISÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCORRENDO CAMINHOS, SEMEANDO SOLUÇÕES?

O principal desafio para quem envereda pelos caminhos da Educação de Jovens e Adultos é enxergar as luzes existentes em seu percurso.

Diane Mendes Feitosa (2011)

Neste capítulo, a discussão gira em torno da prática pedagógica do supervisor da Educação de Jovens e Adultos – EJA, através da análise das contribuições obtidas por meio de entrevistas realizadas com professores, diretores e supervisores em escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina, capital do Estado do Piauí.

O capítulo foi estruturado em três subtítulos. Em “Os ditos e não ditos sobre a supervisão escolar na Educação de Jovens e Adultos” apresentamos as análises das subcategorias decorrentes da categoria geral 01: *Acompanhamento e organização do trabalho pedagógico*, que nos remete às concepções que os partícipes da pesquisa atribuem à ação supervisora. O subtítulo “O conflito inquietante da prática pedagógica no contexto escolar”, discute as contribuições agrupadas na categoria geral 02: *Espaço para estimular a prática pedagógica docente*, que versa sobre as formas como o supervisor desenvolve a sua prática no sentido de estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores.

Por fim, retratamos os “Processos sobre os quais os supervisores dão vida às suas práticas” explicitando por meio de seus depoimentos, as relações que foram capazes de estabelecer com os seus pares no contexto escolar nas quais refletimos a ação supervisora e a produção de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas, interpretando a categoria geral: *Participação efetiva e transformação da prática docente*.

4.1 Os ditos e os não ditos sobre a supervisão escolar na Educação de Jovens e Adultos

A reflexão em torno dos ditos e dos não ditos sobre a supervisão escolar na EJA, abre perspectivas para a compreensão das questões discursivas evidenciadas, permitindo uma melhor compreensão do sentido das falas (os ditos) e dos sentidos dos silêncios (os não

ditos) dos interlocutores de uma pesquisa acadêmica. No entanto, o analista do discurso não pode esquecer que o não dito é fundamental, visto que não existe sentido no dito sem o silêncio e/ ou os não ditos.

Tomamos a técnica da análise do discurso para fundamentar a interpretação dos dados coletados nesta investigação por entendermos que o discurso constitui práticas sociais vivenciadas no seu cotidiano, visto que as pessoas o utilizam para pedir desculpas, acusar, justificar suas ações (GILL, 2002). Com efeito, o interesse do estudo pauta-se no texto em si mesmo, naquilo que está escrito, considerando os silêncios, gestos, inquietações e expressões captadas no momento das entrevistas, no qual pesquisador e pesquisado interagem com o objeto de estudo da pesquisa.

Assim, partimos dos ditos e dos não ditos dos interlocutores envolvidos na investigação, no sentido de buscar espaços de interpretação, ricos em experiências concretas que envolvem a prática do supervisor no contexto escolar.

Iniciaremos nossa reflexão com a análise da primeira categoria geral: *Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico*. Essa categoria traz em seu bojo as seguintes subcategorias: *Apoio administrativo; Liderança; Organização do trabalho pedagógico; Colaboração/parceria; Suporte/Ajuda e Acompanhamento/ formação*. Passemos, agora, a análise da subcategoria (Quadro 5).

Como já foi mencionado, os interlocutores desta pesquisa foram nomeados por um pseudônimo antecedido pelas letras “P”, “D” e “S” para professor, diretor e supervisor respectivamente.

QUADRO 5: Subcategoria 1.1 - Apoio administrativo

Categoria geral 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS
1- ...estão muito mais ligadas às questões burocráticas! Acompanhamento da parte administrativa (P-AGAR, D-POTÍFERA).
2 - É aquela parte que vai supervisionar o andamento da escola no que diz respeito à parte docente, a parte discente, a parte administrativa. Em que se precisa melhorar (P-PUÁ).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Nos trechos acima, podemos perceber que as interlocutoras fazem referência ao trabalho da supervisão como apoio administrativo. P-Agar e D-Potífera (Trecho 1) afirmam que as ações da supervisão *...estão muito mais ligadas às questões burocráticas! Acompanhamento da parte administrativa*. P-Puá (Trecho 2) diz que a supervisão *É aquela parte que vai supervisionar o andamento da escola no que diz respeito à parte docente, a parte discente, a parte administrativa*.

Nessas falas, fica evidente uma concepção de supervisão associada aos modelos das teorias administrativas que ainda influenciam as formas de desenvolver a ação supervisora nos ambientes escolares. Esses modelos consideravam os supervisores responsáveis em efetivar o processo de educação e ensino, obedecendo aos mesmos princípios estabelecidos a uma empresa (MEDINA, 2002; SAVIANI, 2002).

Nos discursos percebemos os sentidos constituídos ao longo da história os quais os interlocutores não têm mais acesso, porém estão presentes quando falam (ORLANDI, 2009), visto que, independente da função que ocupam, possuem uma concepção de supervisão ancorada às teorias administrativas presentes na origem da supervisão escolar, cuja prática era voltada para a qualidade do trabalho pedagógico e resolução de assuntos técnicos-burocráticos. Vejamos no Quadro 6 a subcategoria 1.2 exemplificada pelo trecho das falas dos sujeitos:

QUADRO 6: Subcategoria 1.2- Liderança

Categoria geral 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1 ... Nome super-visão dá idéia de uma super visão! ...Ter a visão do todo. Ele tem que conhecer o trabalho pedagógico tem que conhecer os alunos, ele tem que está “antenado”, tem que está ligado em todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem... (S-HADASSA).	2- Uma espécie de comunicação, de liderança! É um líder que dá direção ao trabalho. É assim uma espécie de líder dentro da escola... (P-AGAR; P-TAMAR).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

O texto de S-Hadassa (Trecho 1) permite identificar sua concepção sobre supervisão como uma [...] *idéia de uma ‘super’- visão! ...Ter a visão do todo*. O discurso é enfático, associando a supervisão à capacidade de se ter uma visão geral do todo, ou seja, “[...] ‘ver sobre’, e é este o sentido de ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (RANGEL, 2002, p.76).

Nesse sentido, a supervisão assume uma posição de liderança, tendo em vista que um líder vê além da situação imediata. Isso significa que precisa compreender o contexto do qual faz parte. O supervisor enquanto líder [...] *tem que conhecer o trabalho pedagógico TEM que conhecer os alunos, ele TEM que está ‘antenado’, TEM que está ligado em todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem* (S-HADASSA). Chamamos atenção para a palavra *tem* várias vezes no texto da interlocutora, utilizado para endossar a sua concepção sobre supervisão escolar a partir de certas condições de produção, ou seja, de um contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2009). A palavra *tem* define para o

profissional da supervisão atribuições caracterizadas pela obrigatoriedade de: conhecer, envolver, valorizar as relações pessoais e profissionais.

P-Agar e P-Tamar (Trecho 2), concebem a ação supervisora como *uma espécie de comunicação, de liderança*[...] que direciona o trabalho pedagógico da escola. Com efeito, pensar a prática da supervisão desenvolvida através do processo de comunicação humana visando a criação de um ambiente educativo agradável, gera uma interação dialógica entre professores, alunos e demais agentes escolares, incentivando, desse modo, o espírito de co-participação.

Assumindo uma postura de liderança, o supervisor “[...] acaba legitimando sua autoridade perante os professores e alunos, criando um clima organizacional favorável para que a participação e a transformação do espaço escolar ocorram numa perspectiva democrática e com a participação ativa dos alunos” (FRANCO, 2009, p. 71). Essa postura de liderança adotada pelo supervisor escolar possibilita a realização de um trabalho pedagógico comprometendo-se com a mudança na escola através do repensar de sua própria atuação contribuindo com a transformação da prática docente no contexto da sala de aula.

No caso específico da EJA, o supervisor constituirá uma entre as várias lideranças do protagonismo juvenil, tendo em vista que a especificidade de suas ações permite a articulação e organização de estratégias em conjunto com o corpo docente, que envolvam os jovens no processo de produção do conhecimento. Desta forma, a ação supervisora poderá colaborar com a mudança na escola e da escola através da transformação de práticas educativas nessa modalidade de ensino da educação básica. Em seguida apresentamos o Quadro 7.

QUADRO 7: Subcategoria 1.3 - Organização do trabalho Pedagógico

Categoria geral 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS
1-... Porque a gente também orienta as suas atividades de sala de aula... Não é planejar para o professor e sim orientar para que esse professor planeje e possa desenvolver, da melhor forma, as suas atividades em sala de aula. O pedagogo ele acompanha, ele articula o trabalho para que o professor possa desenvolver bem suas atividades (S-NOEMI). 2-... Sistematização, organização (S-ZADOQUE).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Refletindo sobre o que nos diz S-Noemi e S-Zadoque (Trechos 1 e 2), percebemos que ambas atribuem a ação supervisora à responsabilidade pela orientação, sistematização e organização das atividades do professor em sala de aula. S-Noemi é enfática ao afirmar que o papel do supervisor [...] *Não é planejar para o professor e sim orientar para que esse*

professor planeje e possa desenvolver, da melhor forma, as suas atividades. Essa discussão no remete aos estudos de Alarcão (2007, p. 120) quando afirma que o supervisor escolar “[...] não é aquele que faz, nem aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que hoje é absolutamente necessário”.

Nessa perspectiva, o papel do supervisor na escola é trabalhar em parceria com o professor propondo questionamentos e investigações sobre a prática analisando os desafios e as possibilidades existentes no âmbito da sala de aula que permitam enfrentar a transformação da prática docente. Vejamos o que nos diz o Quadro 8.

QUADRO 8: Subcategoria 1.4 - Colaboração/Parceria

Categoria 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS
1-Uma parceria entre professores, entre a direção e entre o próprio supervisor...Não é você esta inspecionando! Você está fiscalizando! Mas é a parceria que deve existir dentro da escola... (S-SARA).
2-Não no sentido de ser fiscalizador. Ele é para atuar junto aos demais profissionais da escola (S-HADASSA).
3-Parceria professor/supervisor, supervisor/ aluno e supervisor/processo... Principalmente processo...Não no sentido de fazer por, mas fazer com....(S-ZADOQUE).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Nos Trechos 1 e 2, S-Sara e S-Hadassa associam a ação supervisora à idéia de parceria entre todos os agentes educacionais. Nessa perspectiva, a supervisão, que antes era concebida como atividade burocrática e fiscalizadora, se apresenta como uma ferramenta com possibilidade de intervir no processo ensino-aprendizagem através de uma relação dialógica entre todos que fazem a escola.

O discurso de S-Zadoque (Trecho 3) remete, também, à supervisão escolar como uma função que envolve parceria e colaboração. Porém, o interlocutor vai além, acrescentando a idéia de processo para endossar que a ação supervisora não pode ser caracterizada como ajuda *no sentido de fazer por, mas, fazer com...*, mas um trabalho de colaboração com os demais agentes educacionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

É possível perceber como os discursos dos interlocutores S-Sara, S-Hadassa e S-Zadoque estão impregnados pela ideologia produzida na relação entre homem e realidade natural e social, ou seja, entre sujeito e exterioridade (ORLANDI, 2008), visto que incorporaram os novos sentidos atribuídos à ação supervisora na escola. Isso ocorre porque

no contexto sócio-histórico no qual fazem parte, foram constituídas formações ideológicas que atribuem à prática educativa desse profissional um caráter participativo devendo ser pautada “[...] em um processo formativo contínuo, com o desenvolvendo e a ampliação da consciência de todos os atores educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho pedagógico na escola” (PLACCO; SOUZA, 2008, p.26).

Assim, os discursos revelam que novos sentidos foram agregados à supervisão escolar, colocando o supervisor como sujeito ativo, agente de transformação capaz de fazer intervenções que pressupõem *articulação entre* as equipes administrativa, docente e a supervisora, desenvolvendo um trabalho coletivo que busca transformar as práticas no interior das escolas de EJA, garantindo êxito no processo ensino/ aprendizagem e, conseqüentemente, atingindo níveis de qualidade como preconiza o Parecer 11/ 2000 do Conselho Nacional de educação (BRASIL, 2000). Com efeito, essas transformações das práticas constituem uma das formas de assegurar a efetivação da educação enquanto direito a todos aqueles jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Para facilitar à compreensão do leitor, o agrupamento de falas dos interlocutores a partir do Quadro 09, foram organizados em colunas. Lembrando que o S, D e o P que antecedem o pseudônimo escolhido para cada sujeito significam Supervisor, Diretor e Professor, respectivamente. Vejamos o que nos diz o Quadro 9.

QUADRO 9: Subcategoria 1.5 - Suporte/Ajuda

Categoria 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1- <i>Dá suporte</i> aos professores no sentido... Da sua prática docente e contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja realmente favorecida. Está auxiliando, <i>ajudando</i> e buscando <i>novas alternativas para o ensino para que a aprendizagem dos alunos possa melhorar</i> (S-SARA).	3 - É um <i>suporte</i> que a prática pedagógica precisa... É esse <i>suporte teórico</i> que o professor... São pilares... (D-POTÍFERA).
2 -... É um <i>apoio</i> ... <i>Que os professores tem no sentido de ajudá-los a desenvolver o seu trabalho</i> (S-NOEMI).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Nos três recortes discursivos do quadro 09, a ação supervisora está associada à idéia de suporte e ajuda, respectivamente, consideradas pelo trio, como necessária à prática pedagógica docente. Suporte na visão de S-Sara está relacionada à busca de *novas alternativas para o ensino para que a aprendizagem dos alunos possa melhorar*.

Já D-Potífera, remete para a formação continuada quando afirma ser [...] *esse suporte teórico que o professor...* necessita para desenvolver sua prática. Se são [...]

pilares..., possibilita aprofundar os conhecimentos sobre a prática pedagógica adequada aos alunos de EJA (Texto 3). No entanto, para S-Noemi, *apoio* sugere ajuda, *Que os professores tem no sentido de ajudá-los a desenvolver o seu trabalho*, diferentemente da concepção de S-Sara e D-Potífera.

Entendemos que a supervisão reconhecida como ajuda não potencializa o trabalho docente porque esses conceitos nos remetem a ações pautadas em uma só direção, ou seja, trabalhar para o professor, e com isso, exclui o espírito de colaboração que deve prescindir todo o trabalho educativo. Isso implica trabalhar com, estar junto em um processo em que cada agente assuma seu papel. Passemos agora, a análise do Quadro 10, que versa sobre a compreensão da ação supervisora como acompanhamento e formação.

QUADRO 10: Subcategoria 1.6 - Acompanhamento/Formação

Categoria 01: Acompanhamento e organização do trabalho Pedagógico	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... Um acompanhamento pedagógico, é consultoria, é assessoria escolar... Para contribuir... É um profissional que contribui... Um facilitador do trabalho docente (S-ABISAQUE; S-SARA).	5- Acompanhamento, de formação do professor e... Capacidade de diálogo (P-JOÁS).
2-... Um orientador, um articulador de idéias, de discussão sobre a prática... E com isso o professor tem suporte teórico e prático. Um acompanhamento (S-NOEMI).	
3 -... Antes a gente via o supervisor como um fiscal... Hoje nós já temos outra visão de trabalho em equipe, um acompanhamento junto ao professor, ao aluno e toda equipe gestora. Você não vai trabalhar isolado, nem um trabalho de fiscalização... (S-ZILPA).	
4-Chamar esse professor, discutir com ele implementar com ele para que depois ele possa implementar sozinho! (S-ZADOQUE).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

No Trecho 1, S-Abisaque e S- Sara deixam explícito que concebem a supervisão escolar como consultoria, assessoria escolar. Essa concepção contrapõe-se às discussões realizadas por Medina (2002) quando explicita que a atuação do supervisor não pode ser confundida com assessoria e consultoria, tendo em vista que esse tipo de trabalho significa chamar alguém para dar orientação por algum tempo, ou para prestar um serviço em um determinado ambiente de trabalho.

A autora acima mencionada acrescenta que constitui algo temporário e isso faz com que o profissional (consultor/ assessor), se preocupe com o desenvolvimento da atividade como uma ação pontual e geralmente ele não está comprometido com o acompanhamento diário e a produção do conhecimento pelo sujeito com quem trabalha.

Contudo, a idéia de supervisão, centrada na ação do professor, exige envolvimento e comprometimento com o todo processo, ou seja, envolve a relação ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Notamos que S-Noemi e S-Zilpa (Trecho 2 e 3), assim como os interlocutores anteriores, ao emitir suas concepções sobre a supervisão escolar, o fazem associando-a à figura do supervisor. Nas falas, explicitam que este é um agente educacional que *tem visão de trabalho em equipe* (S-Zilpa), *um articulador de idéias, de discussão sobre a prática* (S-Noemi), enfim, um facilitador da articulação teoria e prática.

Vista por esse ângulo, a supervisão é reconhecida como articuladora das ações pedagógicas, desenvolvendo coletivamente com os professores uma prática reflexiva. Nesse sentido, deixa de ser concebida como uma ação “[...] centrada no controle puro e simples do trabalho do professor e em seu lugar apresenta-se como uma possibilidade de ação conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula, como sujeito que ensina e aprende” (MEDINA, 2002, p.156).

Podemos perceber que na concepção de S-Zadoque (trecho 4) e de P-Joás (Trecho 5), está implícita a idéia de formação que envolve sentar com [...] *esse professor, discutir com ele implementar com ele para que depois ele possa implementar sozinho* (S-ZADOQUE). Essas idéias coincidem com o que preconiza Alarcão (2003) quando caracteriza o supervisor como o agente criador, dinamizador de contextos da aprendizagem e que acredita nas potencialidades que os professores possuem para se desenvolverem e continuarem a sua qualificação, necessitando apenas de contextos favoráveis.

As expressões *apoio administrativo, liderança, organização do trabalho pedagógico, colaboração/parceria, suporte/ ajuda e acompanhamento/ formação*, definem as concepções atribuídas pelos interlocutores à supervisão escolar. São expressões presentes em seus discursos que traduzem desde concepções mais tradicionais (ainda compreendendo ação supervisora como mera administração, burocracia e suporte) como também sentidos que extrapolam este modelo, concebendo a ação supervisora como um componente articulado responsável em dinamizar e acompanhar a prática pedagógica docente.

Até aqui, as reflexões giraram em torno dos dados que nos deram suporte para responder a primeira questão norteadora do estudo: como as concepções atribuídas pelos supervisores, diretores e professores à ação supervisora contribui para a transformação de práticas no contexto escolar?. No subtítulo a seguir, trataremos das questões relativas aos

espaços promovidos pelo supervisor visando estimular o olhar crítico e reflexivo da prática pedagógica dos educadores de pessoas jovens e adultas.

4.2 O conflito inquietante da prática pedagógica no contexto escolar

Tomando a reflexão sobre o conflito inquietante da prática pedagógica no contexto escolar, analisaremos as subcategorias originadas da categoria geral 2 - *Espaço para estimular a prática pedagógica*, a saber: Falta tempo, Atividades burocráticas, Resistência dos professores, Orientação/diálogo, Reflexão sobre a *práxis* e Avaliação do aluno.

A subcategoria 2.1 sintetiza questões relacionadas aos espaços promovidos pelo supervisor para estimular o olhar crítico dos professores, considerando o tempo para desenvolver as atividades na Educação de Jovens e Adultos (Quadro 11).

QUADRO11: Subcategoria 2.1 - Falta tempo

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-Na EJA é um tempo muito reduzido muitas vezes até <i>se tenta</i> fazer formação. Até <i>se tenta</i> sentar para está discutindo novas práticas, novas formas de trazer, de aproximar o aluno mais da escola não existe essa abertura para que a gente possa fazer esse trabalho de formação. O que dificulta a formação dentro da escola é isso, a disponibilidade de tempo por parte dos integrantes da escola da EJA (S-SARA).	3-A educação de jovens e adultos, o ensino noturno, ele é bastante reduzido. Então a supervisão da escola faz uma parada durante uma vez no mês se reúne com os professores para poder conversar a respeito do andamento da instituição, da escola (P-EVA).
2-Nós não temos hoje certa condição de está fazendo esse estudo mensalmente... É importantíssimo todo esse processo, mas eu sei que não é uma responsabilidade só da coordenação. É assim uma questão concreta! ...No caso de EJA... Que eu não tenho uma intervenção também assim por causa da carga horária (S-HADASSA).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

S-Sara (Trecho 1), inicia o seu texto preocupada em esclarecer que *Na EJA é um tempo muito reduzido muitas vezes até se TENTA fazer formação. Até se TENTA sentar para está discutindo novas práticas [...] O que dificulta a formação dentro da escola é isso [...].* Chama atenção a palavra *tenta* que aparece duas vezes em seu texto. Percebe-se o esforço para convencer o leitor que existem algumas iniciativas da supervisora no sentido de construir espaços de formação continuada e reflexão no seu local de trabalho. No entanto, a palavra *tenta* no discurso da interlocutora deixa claro que a responsabilidade é do outro e

não dela enquanto profissional. Se lhe oferecem condições ela faz, se não, o problema já não é seu.

Sobre a questão relacionada ao *tempo* disponível para reflexão crítica, Fusari (2000, p. 23-24) sugere para que sejam abertos esses espaços e “[...] instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para as aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa”.

Nessa mesma linha de pensamento Barreto (2006) discute que a criação de espaços para reflexão, a observância de um calendário e de horários bem definidos são imprescindíveis para dar credibilidade ao processo de formação nas escolas da EJA.

Além dessa questão relacionada ao *tempo* para as atividades que contemplem a reflexão sobre a prática, torna-se necessário que os supervisores procurem proporcionar espaços de investigação e formação no próprio ambiente escolar e, com isso, possibilite ao docente mais autonomia para lutar por uma jornada de trabalho que defina *tempo* para formação continuada envolvendo pesquisas sobre o contexto escolar e políticas educacionais para a EJA.

Nas narrativas de S-Hadassa e P-Eva (Trechos 2 e 3), mais uma vez, o *tempo* é colocado como a principal causa existente nas instituições escolares que trabalham com a EJA, que impede o supervisor de promover espaços para estimular a prática pedagógica dos professores. Porém, é necessário que os sistemas de ensino compreendam que “O tempo para a reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança” (BRUNO, 2009, p.81), nas práticas pedagógicas voltadas para a EJA.

Outro aspecto que merece destaque no discurso de P- Eva é quando afirma que existem momentos em que o supervisor para e se reúne com os professores. O que se observa em seu discurso é que esses momentos não são utilizados com o objetivo de discutir as questões pedagógicas, mas para [...] *conversar a respeito do andamento da instituição, da escola*. Isso é preocupante visto que o papel do supervisor na escola consiste em atuar prioritariamente nas questões que envolvem problemas e organização do trabalho pedagógico.

Na verdade, em todos os discursos o fator *tempo* foi apontado como principal motivo que impede o supervisor de não realizar intervenções no sentido de estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores. Contudo, é necessário entender a presença dos não ditos no interior do que foi dito (PÊCHEUX, 2008), visto que, nos enunciados, se percebe a

transferência de responsabilidade exclusivamente para a falta de *tempo* e com isso silenciam outros dizeres, que poderiam traduzir “[...] Um sentido oculto que devem ser captados” (MAINGUENEAU, 1997). Ressalte-se, que em nenhum momento os interlocutores falam da necessidade de repensar a sua intervenção pedagógica visando promover momentos de interação com o grupo, que possibilitem a reflexão e transformação da ação supervisora e da prática docente. Na seqüência, temos a análise do Quadro 12.

QUADRO12: Subcategoria 2.2 - Atividades burocráticas

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-Ações mais concretas, livro didático para todo mundo, transporte a gente que gerencia... Esses macros problemas que existem na escola! Então por isso é necessária a atuação do supervisor [...] para que a escola cresça e para que o aluno aprenda! (S-HADASSA).	2-Eu vejo muito desvinculado o trabalho da orientação, da supervisão pedagógica do trabalho mesmo da sala de aula. Eu vejo mais preocupação em organizar, disciplinar. No trabalho efetivo da sala de aula com os alunos, eu não percebo! Ela faz alguns trabalhos que são mais da parte administrativa. E não de supervisão... eu não vejo intervenção da supervisora no trabalho mesmo efetivo na sala de aula (P-ESTER).
3- A gente tenta! A gente tenta fazer algo!... Às vezes, assumo determinadas atividades que foge totalmente do trabalho...Então às vezes a gente está fazendo um papel mais abrangente de que só o de supervisor. <i>À noite...eu deixo o foco do meu trabalho para resolver um problema , que te que ser resolvido!</i> (S-MADALENA)	4- É a pessoa que acompanha... Mas nem sempre esse acompanhar dá certo... A escola tem muita coisa, o supervisor hoje... Tem tanta atribuição: é projeto que ele tem que ajudar a desenvolver, é não sei o que com funcionário, problemas com aluno e, às vezes, parar com o professor mesmo fica para 3º, 4º ou 5º plano porque tem tanta coisa! (P-BATE-SEBA).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhido

No início de sua fala, S-Hadassa (Trecho 1) faz uma argumentação sustentada por sua experiência ao garantir que [...] *gerencia... Esses macros problemas que existem na escola [...]*. Os problemas a que se refere não estão incluídos nas suas atribuições, visto que, a questão de transporte é administrativa. O discurso de S-Hadassa deixa claro que assume determinadas ações que não são de sua competência ao afirmar: *Então às vezes a gente está fazendo um papel mais abrangente de que só o de supervisor [...]*.

Sobre essa questão, Medina (2002, p.140) diz que os supervisores que centralizam suas intervenções “[...] no emergente, isto é, ficam disponíveis para atender aos imprevistos da escola concentram o seu trabalho no campo administrativo, desenvolvem atividades burocráticas tradicionalmente realizadas e aceitas pelos diretores das escolas”. Dessa forma, ficam impedidos de obter avanços quanto à ressignificação de sua prática.

A P-Ester (Trecho 2) se manifesta sobre a questão afirmando ser: [...] *muito desvinculado o trabalho da orientação, da supervisão pedagógica do trabalho mesmo da sala de aula e atribui isso à preocupação que a supervisora tem em [...] organizar, disciplinar [...] em realizar [...] alguns trabalhos que são mais da parte administrativa. E não de supervisão.*

Assim, a professora avalia que a ação da supervisora está mais voltada para as atividades defendidas por Medina (2002), como emergentes, que surgem no cotidiano escolar, tornando-se o principal fator de impedimento de uma *intervenção da supervisora no trabalho mesmo efetivo na sala de aula*. Vale lembrar que a professora se coloca com o olhar voltado para seu contexto de atuação, a sala de aula.

Com efeito, o supervisor fica preso a afazeres administrativos deixa o foco do seu trabalho o que “[...] conseqüentemente resultará na redução de seu tempo, destinados as atividades diretamente ligadas à sua função” (GÉGLIO, 2009, p. 116) de acompanhar, orientar, garantir momentos de reflexão e investigação sobre a prática docente e isso é muito preocupante.

S-Madalena (Trecho 3), em um tom de angústia, afirma tentar [...] *fazer algo! que venha contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores [...]*. Na tentativa de se justificar termina por reforçar em seu discurso que assume [...] *determinadas atividades que fogem totalmente do trabalho [...]*. O discurso evidencia que, em seu ambiente de trabalho, o supervisor realiza atividades que não são de sua competência e se vê executando múltiplas tarefas, que o afasta cada vez mais de suas atribuições na escola, ou seja, o gerenciamento das questões pedagógicas.

Isso revela a situação conflituosa vivenciada pelo supervisor, e no caso específico da EJA, o problema se agrava, visto que, S- Madalena, ao afirmar em seu discurso que: *À noite... Eu deixo o foco do meu trabalho para resolver um problema, que tem que ser resolvido!*, não deixa claro em seu texto, que *trabalho* é esse, e se o *problema a ser resolvido*, o afasta realmente de sua ação.

Na realidade o grande problema que deve ser enfrentado na escola pelo supervisor, é o pedagógico. Se afastando, deste, o *foco* de sua ação “[...] suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola (PLACCO, 2009, p. 47).

O discurso de P-Bate-Seba (Trecho 4), reconhece inicialmente o supervisor contribui para estimular a prática docente. Classifica o supervisor como *a pessoa que acompanha...* No entanto se contradiz quando diz que *nem sempre esse acompanhar dá certo [...]* e justifica sua afirmação dizendo que *o supervisor hoje [...] TEM tanta atribuição [...]*. Utilizando um tom de denuncia afirma: *[...] às vezes, parar com o professor mesmo fica para 3º, 4º ou 5º plano porque TEM tanta coisa.*

Nesse contexto, voltamos nossa atenção para a palavra *TEM*. A forma como aparece no texto demonstra que o professor está convencido que o problema não é do supervisor. Este, ao priorizar ações que fogem de sua competência, e com isso, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido fica como afirma P-Bate-Seba em *3º, 4º ou 5º plano*. Este aspecto abre espaço para uma reflexão sobre as competências do supervisor na escola. Com esses argumentos, ousamos afirmar que diante da complexidade das questões pedagógicas que precisa enfrentar no dia-a-dia profissional, o supervisor se vê realizando múltiplas tarefas no sentido de responder às necessidades do contexto escolar, que embora façam parte da dinâmica institucional, não são de sua responsabilidade e não podem ser compreendidas inerentes à sua função (GÉGLIO, 2009).

Diante dessa discussão, percebe-se que a sobrecarga de trabalho, resultante do acúmulo de ações próprias da gestão escolar e do sistema, faz com que o supervisor assuma atribuições que não lhe compete e que ao mesmo tempo restringem a sua área de atuação, demonstrando falta de clareza sobre o seu objeto de trabalho. Além disso, ao admitir o envolvimento em tarefas imediatistas, questões técnico-burocráticas da escola, o supervisor representa na origem do discurso, dito e/ou não dito, a consciência de suas responsabilidades, sentimentos, finalidades esperadas e expectativas frustradas, (ORLANDI, 2008), representando, assim, como encaminha sua própria prática discursiva. Apresentamos a seguir as análises do Quadro 13.

QUADRO13: Subcategoria 2. 3 - Resistência dos professores

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... Até <i>procura</i> fazer um trabalho mais dinâmico para <i>melhorar</i> o ensino aprendizagem, mas o que eu observo é de deixar o pedagogo trabalhar. ...Porque tem muita <i>resistência</i> do professor. E tem muitos supervisores que tem propostas boas de <i>melhorar</i> a aprendizagem e o ensino (P-HAGITE).	2-A supervisora... Ela tem tentado fazer isso. Mas ainda não é o que a gente gostaria porque falta o outro lado! ...O lado da <i>receptividade</i> dos professores de estarem atentando que esse é um momento importante (D-ASENATE).
3-E... Eu não culpo nem tanto a direção, a supervisão... O professor às vezes é tão <i>resistente</i> ! (P-AGAR).	5-A pedagoga da noite, da EJA!...Coitada! É sofredora. Ela não tem tanta cobrança que a pedagoga do dia tem!...Esbarra em outro aspecto, <i>rejeição</i> do professor... Acha que ele já é formado a pedagoga não tem condições de está intervindo no papel dele às vezes, escutam! Mas na hora de por em prática! (D-RAQUEL).
4-... É comum você encontrar <i>resistência</i> quando você leva sugestões. Às vezes essas sugestões são entendidas como cobrança (P-JOÁS).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Analisando o agrupamento de falas, percebe-se que mesmo reconhecendo que há resistência ao trabalho da supervisão, esse pensamento é externado de forma diferente. P-Agar, em tom nostálgico, transparecendo desânimo, lamenta a *resistência* do professor se colocando numa posição confortável, visto que, não toma partido mesmo afirmando que: *O professor às vezes é tão RESISTENTE!* Esta posição é evidenciada na palavra *tanto* colocada no texto com uma indefinição do que não foi dito deixando claro no seu texto que: [...] *não culpo nem TANTO a direção, a supervisão* [...]. Com isso deixa de fazer uma análise crítica da ação supervisora na escola ou mesmo apontar sugestões que possam desencadear transformações na prática profissional tanto do supervisor quanto do próprio professor.

Já no discurso de P-Joás, a palavra *resistência* não se refere ao professor. O supervisor é que é resistente porque não aceita as sugestões que ele, professor, leva para a discussão, colocando uma barreira entre ambos. A falta de uma relação dialógica é evidente e isso prejudica o trabalho do supervisor e conseqüentemente o do professor em sala de aula. O que não ocorre com P-Hagite que reconhece a ação supervisora e a resistência dos professores em aceitar [...] *propostas boas de melhorar a aprendizagem e o ensino*. Ao mesmo tempo, deixa claro que há algo que impede o supervisor de desenvolver sua ação, evidenciando a falta de condições favoráveis para o trabalho do pedagogo no âmbito físico e social.

É interessante perceber que na visão do professor, falando do lugar que lhe confere a posição social do exercício da docência, admite não haver espaço para o supervisor realizar atividades que provoquem o olhar crítico do docente sobre a prática pedagógica, atribuindo esse fato, à resistência dos professores.

A visão dos gestores D-Asenate e D-Raquel (Trechos 2 e 5), também, aponta a *resistência* dos professores como a maior dificuldade encontrada pelo supervisor para desenvolver um trabalho visando estimular o olhar crítico e reflexivo dos docentes. Raquel ao referir a supervisora do turno noturno, da EJA, inicia comparando com o trabalho realizado no diurno dizendo que não existe [...] *tanta cobrança que a pedagoga do dia tem!*...Deixando claro que a supervisora não tem iniciativa e nem consegue motivar o professor, eles a escutam por educação é uma *Coitada! É sofredora*.

Esse posicionamento deixa claro que a supervisora não faz a mínima diferença na escola, pois, nem professor e muito menos a direção acreditam no seu poder de atuação frente às questões pedagógicas que porventura se apresentam. Além da falta de iniciativa, se depara com outra situação fundamental: a *rejeição do professor* [...] Este, segundo D-Raquel, *Acha que ele já é formado a pedagoga não tem condições de está intervindo no papel dele às vezes, escutam! Mas na hora de por em prática!*

Na visão de D-Asenate, a supervisora da EJA até se esforça, mas não atinge o que a escola espera de sua ação e lhe atribui a dificuldade do professor compreender *que esse é um momento importante* e esta falta de compreensão se deve ao *outro lado! ...O lado da receptividade dos professores*. Com esse discurso, atribui ao supervisor a responsabilidade pela falta de receptividade do professor sintetizado na expressão: *A supervisora... Ela tem TENTADO fazer isso*.

Assim, os tons implícitos nos recortes analisados, o supervisor é visto como *coitado*. Mesmo *tentando* realizar um trabalho no âmbito escolar, esbarra no conflito de saberes existentes no interior da escola. O professor acredita, por ser especialista em uma determinada área do conhecimento, que é detentor de um saber e por esta razão não precisa trocar experiências com os seus pares.

Contudo, não podemos esquecer que o conhecimento é socialmente construído e as maneiras como compreendemos o mundo, por meio, das várias leituras e diversos olhares, são determinadas pelos processos sociais fortalecidas nas relações que se estabelecem com os outros (GILL, 2002).

Nessa perspectiva, ao trabalhar as relações interpessoais o supervisor define seu espaço na escola, buscando a compreensão das “[...] tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num *continuum*” (PLACCO, 2009. p. 55). Diante disso, é necessário que o supervisor desenvolva um trabalho de escuta e de respeito, que valorize os saberes advindos da experiência, a fim de vencer a resistência dos professores. Vejamos as reflexões do Quadro 14.

QUADRO14: Subcategoria 2.4 - Orientação/diálogo

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... Ele sempre <i>orienta para trabalhar com a discussão participativa</i> ... Buscar sempre o que os alunos... Investigar o que eles sabem! (P-DÉBORA).	4-... Se tiver algum pedagogo que não está cumprindo esse papel então ele não está desempenhando bem a sua função!... <i>A nossa função é exatamente essa, orientar o professor para que ele melhore a sua prática e conseqüentemente ele faça um bom trabalho para que os alunos aprendam</i> (S-NOEMI).
2-... <i>Nas orientações mesmo!</i> Embora a gente saiba que nem todos vão praticar... Mas ela estimula! Até mostra a situação pela qual o nosso alunado da noite. Faz uma diferenciação do alunado noturno... Isso vai fazendo com que você perceba que a sua prática tem que ser destinada aquele alunado de EJA! (P-EVA).	
3-... Nós já internalizamos que os alunos de EJA são alunos especiais entre aspas... Eles também requerem uma prática docente especial! Não pode ser da mesma maneira que você trabalha com os alunos da noite e trabalhar com os alunos do dia! <i>Então todas as orientações pedagógicas e as práticas de ensino que estão sendo desenvolvidas para o aluno de EJA são voltadas exatamente levando em conta as particularidades desse aluno.</i> (P-BOÁS).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

A necessidade de uma prática pedagógica voltada para o aluno da EJA predomina na fala das três professores. Há consenso nos discursos de que o trabalho desenvolvido com os alunos de EJA deve ser diferenciado. No entanto, percebemos que a palavra *orientação* aparece em todos os textos como estratégia utilizada pelo supervisor para estimular o trabalho no dia a dia escolar. Contudo, cada um deles externa de forma diferente.

P-Débora (Trecho 1) usa a expressão *orienta para trabalhar com a discussão* no sentido de problematizar, levantar os saberes da experiência do alunado. O discurso demonstra que o supervisor desenvolve um trabalho estimulando os professores a investigar as expectativas e interesses dos alunos. Esta posição é evidenciada nas palavras *discussão participativa e investigar* colocadas no texto para enfatizar a relação dialógica na prática pedagógica e na relação professor e aluno.

P-Eva é enfática quando afirma categoricamente: [...] *Nas orientações mesmo!*, embora deixe transparecer no trecho seguinte que não acredita que esta orientação tenha

efeito positivo e tenta se justificar atribuindo o fato a *diferenciação do alunado noturno*. P-Eva e P-Boás, deixam claro que os alunos são *diferentes, especiais*, razão pela qual a prática docente deve ser diferente não porque se trata de jovens e adultos com experiência de vida, mas pela sua condição *de especiais entre aspas*.

O discurso de P-Boás contradiz a sua afirmação: *Então todas as orientações pedagógicas e as práticas de ensino [...] são voltadas exatamente levando em conta as particularidades desse aluno*, deixando claro que a ação supervisora não consegue motivar os professores, visto que a escutam, mas não praticam na sala de aula o que é discutido nas orientações porque não acreditam na capacidade de aprendizagem desses alunos.

Percebemos, também, em ambas as falas uma visão preconceituosa dos alunos da Educação de jovens e adultos. O desafio que portanto se coloca, é que os alunos da EJA possuem os mesmos direitos e deveres daqueles que estudam no diurno. O que precisa ser considerado é que estes jovens e adultos chegam à escola com uma longa experiência de vida.

S-Noemi (Trecho 4) sutilmente faz uma crítica a quem não cumpre o seu papel na condição de supervisor e afirma com convicção que: *A nossa função é exatamente essa, orientar o professor para que ele melhore a sua prática. [...] para que os alunos aprendam*. Essa fala remete aos estudos de Medina (2002), nos quais esclarece que o papel do supervisor é orientar a ação do professor na escola, através de um processo dialógico que permita repensar sua prática visando maior eficiência e eficácia na aprendizagem do aluno.

Os discursos assinalados constituem-se através do que já foi dito e do que já foi ouvido visto que “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2009, p.32).

Sintetizando, a ação do supervisor no contexto escolar ainda não conseguiu sensibilizar os professores e diretores, no sentido de desencadear um processo que atenda o modo de ser desses jovens e adultos excluídos do direito de aprender. Na seqüência, temos a análise do Quadro 15 que apresenta reflexões sobre a *práxis* como elemento imprescindível ao processo educativo.

QUADRO 15: Subcategoria 2.5 - Reflexão sobre a *práxis*

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... Da EJA... O nosso professor, já recebe as aulas praticamente prontas... Passaram por um processo de formação... Vem para a sala de aula com os métodos e a fita. Eu não vejo muito espaço para o nosso pedagogo está estimulando essa prática pedagógica não! (D-RAQUEL).	3- A partir do momento em que realmente reflete junto com o professor e não só impor... Buscando novas alternativas... O supervisor está de fora... Pode perceber melhor como está o andamento dos resultados, daquela prática docente. Não que aquele supervisor esteja vigiando, sendo essa pessoa que vai está analisando... Vai contribuir e se existir a reflexão do que está sendo feito, vai contribuir para o bom andamento e contribuir para uma boa aprendizagem dos alunos (S-SARA).
2-... A nossa meta na escola é formar cidadãos... Críticos e construtivos e com isso há necessidade dessa reflexão. A gente ouve para discutir. Tanto a comunidade, alunos, professores. Trabalhar com adulto é diferente... O procedimento que eu vou agir com o pessoal do EJA, é diferente em relação ao do dia (D-NAAMÃ).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

No texto de D-Raquel (Trecho 1) a essência concentra-se em dois aspectos. Ao afirmar que o professor da EJA [...] *recebe as aulas praticamente prontas* [...] *Passaram por um processo de formação* [...] *vem para a sala de aula com os métodos e a fita*, demonstra a imposição de projetos organizados por pessoas que desconhecem a realidade escolar e as particularidades do contexto da sala de aula, que muitas vezes, não atendem as expectativas dos docentes e principalmente dos discentes, gerando desinteresse pela escola.

Entendemos que isso não garante o alcance dos objetivos desejados, diante da própria especificidade da função docente, que torna imprescindível o seu envolvimento em todo o processo didático-pedagógico. Além disso, aponta para certa passividade dos docentes e até mesmo do supervisor, alijando-os das etapas do planejamento escolar que “[...] envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício da ação-reflexão-ação, que exprime a sua especificidade renovadora” (MAUÁ JÚNIOR, 2005 p. 121).

Outro aspecto que chama atenção no discurso de D-Raquel diz respeito ao momento que admite: *Eu não vejo muito espaço para o nosso pedagogo está estimulando essa prática pedagógica não*, evidenciando que não há iniciativas por parte da escola em promover espaços de reflexão sobre a ação do professor.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar a necessidade de se rediscutir o papel do supervisor frente ao desafio de promover a reflexividade docente, principalmente porque “[...] fortalecem os elos entre a teoria e a prática pedagógica, pois à medida que os

professores se sentem envolvidos nesse processo, indubitavelmente, os trabalhos em parcerias acontecem e muitos desafios são superados” (ROSA, 2008, p.167).

Já D-Naamã e S-Sara (Trechos 2 e 3) destacam a importância dos espaços coletivos de reflexão sobre a *práxis* como condição para que o supervisor possa fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo. D-Naamã garante que para formar alunos críticos e autônomos é imprescindível uma reflexão que envolva *tanto a comunidade, alunos, professores*. S-Sara assegura que [...] *está de fora... Pode perceber melhor como está o andamento dos resultados, daquela prática docente*. Coloca o supervisor como problematizador da prática docente podendo desencadear situações de aprendizagens, desde que, não assuma uma postura impositiva, mas adote a postura de [...] *está analisando* [...] a ação criando condições de reflexão sobre a ação docente em um processo “[...] centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação” (ALTET, 2001, p.33).

Ao proporcionar esses espaços de reflexão na escola, o supervisor escolar “[...] torna-se um agente educacional que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam, se defrontam, fazem sínteses” (MEDINA, 2002, p. 155). Essa postura possibilita aos docentes “[...] rever todos os elementos que fazem parte desse processo: aluno, escola e contexto social considerando que o valor atribuído à escola em sua trajetória é ensinar e possibilitar a apropriação do saber pelo aluno, sem, contudo, desvincular-se do todo social” (MOURA, 2006a, p.189).

Desta forma, a prática docente adquire o papel de destaque nas discussões passando a ser compreendida como o elemento que serve como “[...] ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação às dificuldades e que aponte caminhos para uma atualização competente” (FILIPKOWSKI, 2003, p.52).

Diante disso, o prazer pela pesquisa torna-se um desafio instigante para os supervisores escolares que pode vir a ser uma forma de viabilizar uma educação contemporânea com maior qualidade.

Nesse sentido, é fundamental que supervisores e professores compreendam as implicações do seu fazer pedagógico em busca de mudanças efetivas na ação docente através de um processo em que são ensinantes, aprendentes e educadores em uma escola que educa para a vida (MOURA, 2006 a).

No quadro 16 tratamos da avaliação um tema bastante polêmico, considerado um dos grandes problemas a ser enfrentados na escola.

QUADRO16: Subcategoria 2.6 - Avaliação do aluno

Categoria 02: Espaço para estimular a prática pedagógica	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... Identifica através das notas e também no comportamento dos alunos. Geralmente ela faz uma relação entre nota e comportamento do aluno. Quando o aluno é menor quando é maior conversando com o próprio aluno e com os professores para saber como os alunos estão (P-ZERUIA).	2-... A gente percebe quando se avalia o aluno. Nós temos os instrumentais de avaliação... A prática desse professor na sala de aula, o comportamento dos alunos em sala de aula... Acompanhamento nas aplicações dos testes, e visitas às salas de aula (S-ZILPA).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Analisando os textos, percebemos que o Professor sente que seu trabalho é avaliado *através das notas e também no comportamento dos alunos*, chegando a afirmar que o supervisor compara as notas relacionando-as com o comportamento do aluno. Esse tipo de avaliação se volta apenas para o conteúdo as questões pedagógicas não aparecem nos discursos de ambas.

S-Zilpa (Trecho 2) garante que avalia *a prática [...] na sala de aula, o comportamento dos alunos [...] nas aplicações dos testes, e visitas às salas de aula*, atividades que se constituem, prioritariamente, em atribuição do professor. Não estamos querendo dizer com isso que o supervisor não possa visitar as salas de aulas (não só pode como deve) a fim de fomentar discussões consubstanciadas sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, acompanhar o trabalho pedagógico do professor e os resultados do processo ensino aprendizagem através de avaliações e aplicação de testes não oferece subsídios para avaliar a contribuição da ação supervisora em estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores.

De acordo com as discussões realizadas, podemos perceber que os espaços encontrados pelo supervisor na escola capazes de estimular a prática pedagógica docente, esbarram em questões relacionadas à falta de tempo, ao envolvimento em atividades burocráticas na resistência do professor e também da própria escola. Daí o conflito inquietante da prática pedagógica do supervisor no contexto escolar, superar essas dificuldades e construir um espaço de reflexão das questões pedagógicas. Dessa forma, sua atuação profissional ganha sentido tornando-se uma ferramenta capaz de estimular o olhar crítico dos professores de EJA.

Na medida em que apresentamos as discussões interpretativas dos dados, cremos ter respondido a nossa segunda questão de pesquisa: A forma como o supervisor desenvolve a sua prática estimula o olhar crítico e reflexivo dos professores?, chegando à conclusão que a ação supervisora precisa mudar sua atuação a fim de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola. A seguir abordamos a relação entre a ação supervisora e a produção de saberes, com vistas à transformação da prática docente na EJA, estabelecendo uma interlocução com o aporte teórico que norteia o estudo ora apresentado.

4.3 Processos sobre os quais os supervisores dão vida as suas práticas

As estratégias utilizadas pelo supervisor para impulsionar sua prática merecem uma reflexão mais aprofundada, pois elas são o ponto de partida para a socialização de saberes científicos e experienciais que darão vida ao seu trabalho no contexto escolar, contribuindo para a constituição de espaços ancorados na confiança e respeito mútuo.

Desse modo, analisaremos, a seguir, as subcategorias integrantes da categoria geral 3- *Participação efetiva e transformação da prática docente* buscando responder a nossa terceira e última questão de pesquisa: Como a ação supervisora tem contribuído para estimular a produção de saberes com vistas à transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas? Daremos início com as reflexões sobre a subcategoria 3.1 (Quadro 17).

QUADRO 17- Subcategoria 3.1 - Atividades diversificadas

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente		
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS		
1-... O que ela está <i>tentando</i> fazer... É a questão de trazer palestras, pessoal de fora para ver se estimula se incentiva. Para ver se a evasão diminui... Ajudando o professor com seus planejamentos, na seleção de atividades diversificadas (P-ZERUIA).	3-Eu tento!...Dou um apoio maior... Com atividades diversificadas, com material... Todo material que eu tenho do dia eu trago para a noite: fluxo de aula, sugestão de atividades, material que foi organizado para leituras de português, material que tem muitas sugestões de atividades. E aí a gente faz uma análise, faz escolhas, faz uma montagem, recorta para atender exatamente aquele nível dos alunos que estão com a leitura regular. (S-HADASSA).	4-Com atividades coletivas no pátio com os alunos envolvendo o professor nesse trabalho diferenciado, aulas mais atrativas. O aluno da educação de jovens e adultos, ele anda meio à margem (D-ASENATE).
2-... Assim de trabalhos diversificados. Traz uma idéia nova que acaba ajudando! (P-DÉBORA; P-ISCÁ).		

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Todas as falas apontam as atividades diversificadas como principal estratégia utilizada pelo supervisor para estimular a produção dos saberes docentes. P-Débora; P-Isca (Trecho 2) dizem sem muito convicção que os [...] *trabalhos diversificados. Traz uma idéia nova que acaba ajudando*. Entretanto, o seu discurso não convence o leitor e nem deixa claro se essa ajuda a que se refere favorece a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, P-Zerua ao fazer uso da palavra *tentando*, afirma, em tom evasivo, que a preocupação em trazer alguém de fora para realizar palestra é motivada pela diminuição da evasão e em nenhum momento chama atenção para o verdadeiro sentido de se realizar em sala de aula atividades diversificadas, visto que estas se constituem em um conjunto de estratégias utilizadas pelo professor sob a orientação do supervisor, com a intencionalidade de atender as dificuldades da turma e permitindo que os alunos encontrem motivação e avanço no próprio processo de aprendizagem.

S-Hadassa (Trecho 3) *tenta* trazendo material utilizado pelos professores em outro contexto e com outros sujeitos, reafirmando que as peculiaridades dos jovens e do adulto não são consideradas ao ser pensada uma prática pedagógica para este público. Assim, percebemos nos ditos e não ditos da supervisora que ao trazer o material do dia para ser utilizado com pessoas jovens e adultas, preocupa-se em fazer [...] *uma montagem, recorta para atender [...] aos interesses de quem? Dos alunos? Dos professores? Do próprio supervisor? Eis a grande questão a ser refletida*.

D-Asenate (Trecho 4) confirma esta preocupação quando destaca que o aluno da EJA, *anda meio à margem*. Essa expressão é por si só, bastante reveladora e preocupante, pois fica claro que o supervisor, apesar de realizar algumas tentativas, ainda não tem conseguido desenvolver um trabalho que contribua para a produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas.

O quadro 18 traz elementos para análise da subcategoria 3.2 com os respectivos trechos das falas dos sujeitos sobre a participação da supervisora em atividades que envolvem os alunos na sala de aula e na escola.

QUADRO18: Subcategoria 3.2 - Envolve os alunos nas atividades

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente		
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS		
1- <i>Ela sempre procura desenvolver projetos... Apropriados... Que os jovens e adultos podem se enquadrar pode melhorar relacionar com o dia-a-dia deles (P-HAGITE).</i>	3-... Trabalhar com jovens e adultos, mesmo não sabendo ler e escrever, é diferente de você trabalhar com crianças que não são alfabetizadas. Então essas práticas têm que ser diferenciadas... Tem que procurar coisas que motivem coisas que sejam interessantes para eles e que sejam do dia-a-dia deles. Não infantilizar porque aí eles perdem o interesse (S-ZILPA).	6- <i>A gente projeta filmes também que trazem a reflexão do aluno... Para depois se posicionar e verificar se ele está bem ou se ele não está bem e procurar melhorar. Agora tem muito do aluno também querer mudar ou não. Vai muito do eu! (D-REBECA).</i>
2-... Ao atuar na escola... Não está ali para fazer trabalhos burocráticos, mas está ali também para ajudar os alunos. Se eles tiverem alguma dúvida... Incentivando esses alunos, principalmente os alunos do EJA... Eles se desestimulam muito rápido, por pouca coisa!...E está ali não só o professor para poder contribuir com isso, mas também tem que está o supervisor para poder enriquecer os conhecimentos deles (P-ZÍPORA).	4- A gente tenta junto com o professor trabalhar... Observando as especificidades dos jovens, tentando trabalhar alguma coisa que envolva ele. Porque uma das coisas que a gente tenta, e consegue, é quando a gente envolve o próprio aluno nas atividades. O jovem e adulto... Não é fácil de conseguir! (S-MADALENA).	
5-... O trabalho que ela faz, está sempre preocupada com os alunos está preocupada com a gente! Então quando a gente traz problemas imediatamente, ela vai procurar o aluno, ela conversa, ela tenta contornar! (P-PUÁ).		

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Percebemos nos textos de P- Hagite, P-Zípora, P-Puá, S Zilpa, S-Madalena e D-Rebeca que, embora atuando em contextos diferenciados dentro da escola, a escolha dos enunciados tem como foco o aluno. A ação do supervisor se volta para a resolução de problemas pontuais.

A idéia que passa, principalmente na fala dos professores, é que o supervisor leva as atividades prontas para serem desenvolvidas na sala de aula, ou seja, não são construídas coletivamente. O enunciado dos recortes seguintes contém silenciamentos reveladores.

Ela sempre procura desenvolver projetos... Apropriados... Podem melhorar relacionar com o dia-a-dia deles (P-HAGITE). [...] está ali também para ajudar os alunos... Incentivando... Para poder enriquecer os conhecimentos deles (P-ZÍPORA). [...] está sempre preocupada com os alunos [...] com a gente! [...] a gente traz problemas imediatamente, ela vai procurar o aluno, ela conversa, ela tenta contornar! (P-PUÁ).

Os silenciamentos abrem espaços para se perceber as contradições entre a ação realizada e o que os estudiosos afirmam sobre a atuação do supervisor. Medina (2002, p. 103), por exemplo, no diz que “Faz parte também da atuação do supervisor sua capacidade

de relacionar-se com os alunos e sua habilidade para auxiliar na superação das dificuldades de relacionamento que ocorrem entre professores e alunos”.

Isso significa dizer que, embora sua função também seja relacionar-se com os alunos, o melhor caminho é identificar os problemas pedagógicos existentes e construir alternativas conjuntamente com os professores visando sua superação, contribuindo para o diálogo com as situações de ensino e produção de saberes necessários para atuação docente (BRITO, 2005).

S-Zilpa e S- Madalena (Trechos 3 e 4), com o olhar voltado para o lugar que ocupam na instituição, reafirmam que trabalhar com jovens e adultos é:

[...] diferente [...] as práticas têm que ser diferenciadas... Tem que procurar COISAS que motivem COISAS que sejam interessantes para eles e que sejam do dia-a-dia deles (S-ZILPA). [...] tentando trabalhar alguma COISA que envolva ele. Porque uma das COISAS que a gente tenta, e consegue, é quando a gente envolve o próprio aluno nas atividades. O jovem e adulto... Não é fácil de conseguir! (S-MADALENA).

A palavra *COISA* é muito significativa e abre um leque de indagações. Essas *COISAS* que ambas procuram são discutidas e decididas com o professor considerando *as especificidades dos jovens (S-ZILPA)*? Se isso não ocorre, pode ter um resultado contrário, diferente do que nos diz (FRANCO, 2009, p. 64): “O trabalho com projetos sinaliza para a possibilidade de superar algumas posturas e certos procedimentos que inibem o protagonismo do jovem no processo educacional”.

A superação destas posturas contribui para que o educador de pessoas jovens e adultas compreenda determinadas situações inerentes ao ato de ensinar e aprender, tornando-o capaz de organizar situações de aprendizagens a serem desenvolvidas na sala de aula, a fim de que esta se transforme em espaço de participação e construção da autonomia docente.

Com relação às práticas desenvolvidas nas escolas de EJA, S-Zilpa chama a atenção para o cuidado de [...] *não infantilizar porque aí eles perdem o interesse*. Essa afirmação coincide com o que preconiza Moura (2006a, p. 31), quando diz que: “[...] é imprescindível o educador se adaptar as necessidades específicas dos educandos da EJA, desenvolvendo uma prática condizente a esses alunos que já possuem vivências que se distinguem do público infantil”. Nessa perspectiva, *infantilizar* as práticas pedagógicas, como afirma S-Zilpa, faz com que os jovens e adultos percam *o interesse*, prejudicando a relação que se

estabelece entre o aluno, o professor e o conhecimento, necessária para a consolidação do processo de aprendizagem.

D-Rebeca (Trecho 6) inicialmente reconhece, em seu discurso, que o supervisor realiza atividades objetivando envolver os alunos da EJA. No entanto, ao afirmar que [...] *Agora tem muito do aluno também querer mudar ou não*, perspectiva ao aluno jovem e adulto as causas do seu fracasso escolar. E assim, reforça a ideologia que aponta o desinteresse do aluno como principal causa de insucesso, eximindo a escola de sua responsabilidade.

Dessa forma, deixa de avaliar a prática gestora por não se considerar co-responsável pela aprendizagem do educando. No seu discurso, se coloca no contexto de sala de aula, ao dizer que *projeta filmes para verificar se ele está bem ou se ele não está bem e procurar melhorar*. Mas melhorar qual aspecto: a gestão da escola ou da sala de aula?

Entendemos que os profissionais que atuam na EJA, ao pensar em atividades para as pessoas jovens e adultas, além de considerarem a complexidade e diversidade cultural que envolve o público dessa modalidade de ensino, devem realizar uma profunda reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Assim, é necessário que o trabalho desenvolvido pelos supervisores nas escolas de EJA consiga envolver alunos e professores através da discussão sobre o que é ensinado na escola, estabelecendo relação com o uso das novas tecnologias, exigências do mundo do trabalho e outros temas polêmicos que estão em pauta atualmente como: violência, meio ambiente, drogadição, acessibilidade e ética. Continuando a análise, discutiremos o Quadro 19.

QUADRO19- Subcategoria 3.3- Formação continuada na escola

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente		
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS		
<p>1- Acaba com aquela <i>idéia</i> de que a <i>formação</i> tem que ser naquele <i>dia marcado</i> com aquela <i>quantidade de horas</i>, naquele <i>lugar “x”</i>, com <i>esse material</i> de estudo... Hoje a formação não tem mais que ser naqueles momentos estanques lá!...Você termina vendo algo, entre aspas, teórico distante... Então a <i>necessidade dele</i> está <i>centrada</i> bem aqui, no <i>processo!</i> (S-ZADOQUE).</p> <p>2- [...] é um curso de <i>formação</i> que tem um <i>currículo</i>, uma <i>programação</i>, uma <i>carga horária</i> a ser cumprida... <i>Nossa escola não oferece</i>... Nós já tivemos encontros pedagógicos, no início do ano letivo... Mas a gente não pode definir esses ensaios como formação continuada... Desde que surja a reivindicação do professor, a gente vai atrás de literatura atualizada... (S-ABISAQUE).</p> <p>3-... <i>Formação a gente não faz!</i> O momento que a gente tem para discutir questões pedagógicas, e não é um momento de estudo é o conselho de classe. Com o planejamento e a formação está acontecendo... Para encontrar estratégias e pelo menos tentarmos minimizar esses problemas. (S-HADASSA).</p> <p>4-A gente traz textos... Algumas novidades! Faz um estudo com os professores... Bimestralmente e nem sempre dá tempo fazer esse estudo. Às vezes a gente faz só o planejamento. <i>Nós estamos pecando nisso!</i> Porque nós não estamos encontrando um tempo para trabalhar essa formação continuada dentro da escola (S-ZILPA).</p>	<p>5-<i>Não! Ela não oferece</i> nem um suporte... Cada um pode procurar... Mas a <i>formação continuada é para ser feita na escola.</i> Ela é importante para enriquecer o conhecimento... O conhecimento da gente é tão pouquinho! (P-ZÍPORA).</p> <p>6-<i>Tenho feito essa cobrança...</i> A formação tem que se dá com o diálogo, pelo menos para que pudéssemos está conversando sobre os problemas da escola... (P-JOÁS).</p> <p>7- Se discute os problemas e às vezes estratégias. Como é que nós vamos resolver a questão da indisciplina! <i>Mas a formação, não!...</i> (P-AGAR).</p>	<p>8-<i>Está faltando na supervisão da noite momentos de estudos com o professor,</i> novas técnicas, materiais, trazendo gente de fora. Momentos que a escola pare para refletir sobre o passado verificar o que pode ser feito agora na visão de futuro... (D-JOABE).</p>

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Ao refletirmos sobre os ditos e não ditos constantes nas falas supras, percebemos que cada um dos interlocutores externa de forma diferente sua concepção sobre formação continuada, destacando os espaços em que esta deve e/ou deveria acontecer. Vejamos:

S-Zadoque (Trecho 1) diz que [...] *Hoje a formação não tem mais que ser naqueles momentos estanques lá!* [...] se referindo aos momentos distantes do contexto escolar nas quais o *professor [...] termina vendo algo, entre aspas, teórico distante dessa realidade [...]* e, muitas vezes, tem dificuldade em articular as discussões realizadas nessa formação com a sua prática.

O discurso de S-Zadoque evidencia sua concepção de formação contínua, devendo ser realizada na escola, a fim de que seus participantes tenham a oportunidade de vivenciar, como sujeitos em formação, o mesmo espaço e condições de aprendizagem que são oferecidos aos seus alunos, também sujeitos em formação. Nessa perspectiva, os professores

“[...] são também jovens e adultos formando-se e constituindo-se como pessoas e profissionais nesse processo de interação e diálogo com seus pares mediados pelos formadores em relação ao conhecimento (PAIVA, 2005, p. 457). Com isso, desmistifica *aquela idéia de que a formação tem que ter dia marcado, quantidade de horas, lugar “x”, material de estudo [...]*. S-Zadoque reconhece, ainda, a importância das reflexões sobre a prática docente antes, durante e após sua intervenção. Contudo, não esclarece se propicia esses espaços de formação para os professores com os quais atua.

Nos ditos de S- Zadoque, percebe-se uma concepção de formação continuada baseada numa perspectiva mais crítica, indicando sutilmente que deverá ocorrer fundamentada em uma investigação com os professores e pelos professores (NÓVOA, 1995). Fazendo referência sobre o professor, se reporta ao modelo de formação pautado na análise e na reflexão da prática, quando vem nos dizer que [...] *a necessidade dele está centrada bem aqui, no processo*, momento em que estabelece uma relação de troca entre os saberes científicos e experienciais, ou seja, um vai e vem dialético, no qual se articulam prática-teoria-prática, mediado pelo processo da pesquisa, alimentados de saberes necessários para lidar com situações singulares, incertas e complexas (ALTET, 2001).

S-Abisaque (trecho 2), admite que acontecem [...] *encontros pedagógicos, no início do ano letivo* [...], no entanto, deixa transparecer que a sua iniciativa em proporcionar esses espaços não é sistematizada e constante pois ocorre [...] *desde que surja a reivindicação do professor*. É categórica em afirmar que não é possível [...] *definir esses ensaios como formação continuada*, visto que sua concepção sobre formação continuada está associada à idéia de [...] *um curso que tem um currículo, uma programação, carga horária a ser cumprida* [...].

Conceber a formação continuada centrada na transmissão de conteúdos e técnicas ocasiona certa fragilidade na prática docente, tendo em vista que esse tipo de formação tem se mostrado insuficiente para preparar os professores à medida que constituem espaços ancorados em uma concepção dicotômica entre teoria e prática e não propiciam mudanças significativas na prática docente (CANDAUI, 1996).

Diante disso, é imprescindível que sejam garantidos, no calendário escolar, dias para que aconteçam encontros, de forma sistematizada e freqüente, e que possibilitem aos professores, a análise e uma problematização da prática, e ao supervisor, subsídios para avaliar as suas intervenções, visando a transformação de sua ação e da prática pedagógica.

Somente assim, essa reflexão “[...] não será percebida como eventual, esporádica, mas algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza” (FUSARI, 2000, p. 22).

Examinando com atenção o discurso de todos os interlocutores agrupados no Quadro 19, constata-se que são unânimes em afirmar que a escola não oferece momentos destinados para formação continuada [...] *Nossa escola não oferece... Formação a gente não faz! ... Nós estamos pecando nisso!... Não! Ela não oferece... Tenho feito essa cobrança... Mas a formação, não!... Está faltando na supervisão da noite momentos de estudos com o professor [...]* (S-Sbisaque; S-Hadassa; S-Zilpa; P-Zípora; P-Joás; P-Agar; D-Joabe), respectivamente. Dos oito entrevistados apenas S-Zadoque não explicita no seu discurso se a escola realiza ou não formação continuada, mas, no entanto, é possível perceber nos não ditos do seu discurso que a mesma não acontece.

S-Hadassa e P-Agar (Trechos 3 e 7), mesmo pertencendo a contextos interpretativos diferentes, admitem que a formação continuada não é realizada na escola, pois o espaço reservado para reunir o grupo é o [...] *conselho de classe*. Além de não ser oportuno, nesses momentos o supervisor limita-se a discutir *os problemas e às vezes estratégias* voltadas para [...] *resolver a questão da indisciplina!*

Nesse caso, a escola está perdendo a oportunidade de desenvolver uma ação mais efetiva na organização de espaços para a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente. Essa constatação confirma mais uma vez que o supervisor está priorizando as atividades relacionadas com a gestão administrativa em detrimento das questões pedagógicas, foco de sua atuação na escola.

S-Zilpa (Trecho 4) é enfática ao assegurar que no planejamento traz *textos [...]* *Algumas novidades! Faz um estudo com os professores... Bimestralmente [...]* como forma de garantir o espaço de reflexão docente. Em seguida se contradiz afirmando que [...] *nem sempre dá tempo fazer esse estudo*. Essa declaração é reveladora, pois fica claro que os momentos para estudos e investigações sobre a prática pedagógica são eventuais e esporádicos.

Esta constatação torna-se mais evidente quando reconhece explicitamente que está [...] *pecando nisso*. Notadamente, o papel do supervisor escolar discutido por Castilho (2005, p. 92), “[...] como alguém que ajuda o professor em formação, tendo como premissa a melhoria do ensino através do desenvolvimento pessoal e profissional”, não está sendo considerado.

Na ótica de P-Zípora (Trecho 5), fica claro que é fundamental a formação continuada no próprio ambiente de trabalho e reafirma sua necessidade [...] *para enriquecer o conhecimento* [...]do professor. Sua fala se apóia na idéia da escola como *locus* de formação continuada. Essa concepção parte do pressuposto que o cotidiano escolar é por excelência, espaço de produção dos saberes necessários para profissionalização do professor. Esse posicionamento é reforçado por (CANDAUI, 1996, p.144), quando sabiamente vem nos dizer que: “Nesse cotidiano ele aprende, desprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”.

P-Joás e D-Joabe (Trechos 6 e 8), atuando, também em contextos diferenciados (sala de aula e escola) demonstram insatisfação com a prática do supervisor da EJA no que diz respeito à formação. D-Joabe, na qualidade de gestor, chama a atenção para o fato de *Está faltando na supervisão da noite momentos de estudos com o professor* [...]. O seu discurso sugere intervenções por parte da supervisão, que suscitem a problematização sobre a prática e estimulem a busca de saberes e reflexões sobre novas técnicas e formas de ensinar. E apesar do P-Joás fazer *cobrança* [...] reivindicando, *pelo menos* um espaço para o diálogo coletivo *sobre os problemas da escola*, fica explícito nas falas analisadas, que o supervisor não tem propiciado esses momentos de formação, deixando de realizar uma de suas principais atribuições.

Segundo Geglio (2009) a formação continuada é uma das atribuições conferidas ao supervisor. Na qualidade de responsável pelo acompanhamento das questões didáticas e pedagógicas, exercem um papel relevante de mediador do grupo, questões estas, que refletem no processo de ensino e aprendizagem. Devendo, portanto, estimular a discussão pertinente aos processos desencadeados no contexto da sala de aula. E, assim sendo, a formação continuada no espaço escolar se constitui em um momento rico de aquisição de saberes ancorados na troca de experiências com os seus pares. Na seqüência, temos a análise do Quadro 20.

QUADRO 20: Subcategoria 3.4- Estímulo a produção de saberes

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
<p>1- Na escola é feito <i>quando planejamos...</i> Porque trabalha as relações e cada encontro que a gente faz de planejamento, de avaliação para saber como é que a equipe está você vai trabalhando as relações e isso é crescimento pessoal e profissional ninguém é completo! S-ZILPA).</p> <p>2-... <i>Trabalhando a auto-estima</i> o professor se sentiria mais motivado para trabalhar a auto-estima dos alunos da EJA... Nos planejamentos, nos encontros, alguns professores se sentiram motivados para estudar para concurso para desenvolver projetos no âmbito da EJA (S-ABISAQUE).</p>	<p>3- <i>Eles acham que</i> o supervisor, a contribuição é só fazer o planejamento... <i>E com isso está tudo muito bom! A prática é pregar papel na parede e acabou!</i> E não é assim! Ele tem muito a orientar! Em dá apoio e aplicar seus conhecimentos. Nessa hora ele tem que atuar! (P-MARIA).</p> <p>4-Só tem semanas pedagógicas, que é só um dia pedagógico, dois dias!...<i>Ela tenta motivar a gente para o planejamento.</i> Mas é só isso! <i>Não oferece nada nenhum subsídio</i> para nós, não! (P-ESTER).</p> <p>5-Ela está sempre, mostrando, contribuindo para um trabalho melhor. Também tem os encontros. Assim porque <i>lá tem planejamento bimestral, mas quando ela está na escola, antes de começar a aula, ela procura saber se tem algum problema</i> (P-HAGITE).</p> <p>6- <i>Só tem o momento do planejamento,</i> que são bimestrais... E sempre há discussão dos problemas da escola (P-AGAR).</p>

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Nos textos de S-Zilpa e S-Abisaque, a escolha dos enunciados tem como foco o planejamento como espaço encontrado para estimular a produção de saberes visando à transformação das práticas dos professores. A ênfase da ação do supervisor, na fala de S-Abisaque, se volta para resoluções de problemas relacionados à [...] *auto-estima do professor* acreditando que, dessa forma, se sentirão motivados para realizar atividades que provoque a melhoria *da auto-estima* do aluno da EJA.

Os discursos dos professores, com exceção de P-Hagite, remetem para uma insatisfação geral relacionada com a ação supervisora na escola (Textos: 03; 04; 05 e 06).

[...] *Eles... Acham que é só fazer o planejamento... E com isso está tudo muito bom! A prática é pregar papel na parede e acabou!* (P-MARIA). [...] *Ela tenta motivar a gente para o planejamento.* Mas é só isso! *Não oferece nada nenhum subsídio* para nós, não! (P-ESTER). [...] *Lá tem planejamento bimestral, mas quando ela está na escola, antes de começar a aula, ela procura saber se tem algum problema* (P-HAGITE). [...] *Só têm o momento do planejamento* [...] (P-AGAR).

A idéia que passa na fala dos professores é que o planejamento constitui uma exigência meramente institucional, ou seja, “[...] uma formalidade operacional, uma resposta às solicitações de praxe das instâncias superiores encaradas como expedientes burocráticos, inevitáveis e enfadonhos” (MAUÁ JÚNIOR, 2005, p.125). P-Hagite, no entanto, elogia o trabalho do supervisor, afirmando que sempre que se faz presente na

escola, procura tomar conhecimento dos problemas existentes *contribuindo para um trabalho melhor*.

No entanto, percebe-se uma insatisfação geral com relação ao trabalho do supervisor na escola junto aos professores. Em todas as falas está presente a redução da ação deste profissional ao planejamento, descaracterizando a profissionalidade da categoria. A idéia que os discursos dos professores passa é que os supervisores não fazem nenhuma diferença nas atividades pedagógicas da escola, presente na fala de P-Maria quando resume a ação supervisora em simplesmente [...] *A prática é pregar papel na parede e acabou! Não oferece nada nenhum subsídio para nós, não!* (P-MARIA; P-ESTER).

Entendemos que um planejamento só será eficiente e eficaz se for concebido como “um modo de ser que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados e nova proposição de metas”. (BALZAN, 2003, p.48). Mas na forma como foram abordados nas falas dos professores e dos próprios supervisores, está reduzindo sua ação e colocando o planejamento como atividade mecânica registro burocrático das intervenções a serem desenvolvidas na escola. A seguir veremos a subcategoria 3.4 (Quadro 21):

Quadro 21 : Subcategoria 3.5- Perspectiva de mudança

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-A gente ainda tem um pouco da coisa desfocada... Porque a <i>dificuldade</i> que nós temos... <i>É como segurá-los aqui...</i> Que <i>práticas</i> são necessárias para o <i>sucesso</i> da <i>permanência</i> deles? Tem toda uma <i>grade curricular</i> que deve ser trabalhada, mas tem que está fazendo isso de forma que vá de interesse ao que eles... Para participar. Essa é ainda uma <i>necessidade nossa!</i> (S-ZADOQUE).	3-... Se eles forem <i>atuantes!</i> ...Uma supervisora tem que ter <i>conhecimento...</i> À medida que você vê o seu <i>trabalho</i> sendo <i>acompanhado</i> com <i>interesse</i> , não é cobrado, quer dizer... <i>Te deixa solto</i> , então isso reflete que você <i>vai ficar desmotivado!</i> E aí <i>não vai</i> procurar <i>desenvolver</i> um trabalho de maior qualidade! Isso <i>qualifica esse trabalho</i> para que <i>melhore cada vez mais</i> (P-BOÁS).
2-... A partir do momento em que o <i>supervisor</i> é <i>ativo</i> , <i>ele é atuante</i> , <i>busca inovações...</i> No sentido de novas sugestões que ele possa está trabalhando em sala de aula de forma efetiva e <i>contribui para o crescimento do professor...</i> Se o supervisor buscar trazer sugestões, ampliar as leituras do professor contribui para o <i>desenvolvimento profissional e pessoal</i> (S-SARA).	4-Quando você faz uma boa <i>atuação trabalha em conjunto</i> com os professores e <i>procura ajudar...</i> (P-HAGITE).
	5-... Atualmente essa <i>função...</i> É muito <i>valorizada dentro da escola...</i> Escola que tem um <i>bom pedagogo...</i> <i>Diferenciam-se nos resultados...</i> Pela capacidade que tem de está <i>intermediando os problemas</i> da escola, entre os docentes, o diretor... (P-JOÁS).
	6-... <i>Depende</i> do supervisor. <i>Tem supervisor em escolas que existem por existir!</i> (P-MARIA).

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Conforme S-Zadoque (Trecho 1), uma prerrogativa de mudança na ação supervisora tem como ponto de partida encontrar alternativas para a inclusão, incluída do jovem e adulto na escola. Isso é evidenciado em sua inquietação quando fez o seguinte questionamento: *Que práticas realmente são necessárias para o sucesso da permanência deles?* Utiliza-se dessa angústia para externar os próprios problemas existentes no contexto escolar, ou seja, encontrar estratégias capazes de associar os conteúdos curriculares, contexto social e valores das pessoas jovens e adultas, público potencial da EJA.

No entanto, não evidencia a preocupação em relação ao que deve ser feito conjuntamente com o professor e a gestão escolar para sair da inclusão excluída e possibilitar uma inclusão incluída deste público, que continua à margem do processo mesmo quando lhes é dada a oportunidade de frequentar a escola. O alcance do *sucesso da permanência do aluno* na escola passa pela transformação da prática docente e da ação supervisora.

Com esse discurso, S-Zadoque enfatiza que as perspectivas de mudança na escola de EJA, estão relacionadas à capacidade dos educadores fazerem convergir as metodologias e práticas aos interesses das pessoas jovens e adultas, suas peculiaridades, seus valores e interesses (MACHADO, 2009), objetivando garantir sua inclusão na escola, sem esquecer os conteúdos curriculares a ser ensinados e aprendidos.

Em verdade, esse é um passo importante para fortalecer as discussões sobre a consolidação de políticas públicas para EJA “na perspectiva de educação permanente e continuada colocando o seu público alvo no centro de suas ações sem, contudo, oferecer uma educação pobre para os pobres” (MOURA, 2007, p. 63).

S-Zadoque admite que [...] *ainda tem um pouco da coisa desfocada* [...] demonstrando que a orientação pedagógica, foco da sua ação supervisora, não atende às especificidades dos alunos de EJA, daí sua preocupação com o *sucesso da permanência*.

S-Sara volta sua atenção para a atuação do supervisor no sentido de sugerir estratégias para serem trabalhadas *em sala de aula de forma efetiva*, assim estará contribuindo para o *crescimento do professor*. Entretanto, quando diz: *A partir do momento em que o supervisor é ativo, ele é ATUANTE*, não se coloca como parte do processo e a idéia que passa é que está transferindo a responsabilidade para outra pessoa.

P-Boás, P- Hagite e P-Maria do lugar que se encontram, a sala de aula, ressaltam que a perspectiva de mudança na prática do supervisor está relacionada à atuação desse profissional na escola. As palavras *atuante* e *atuação*, usadas com ênfase nos seus discursos,

nos remetem para a seguinte situação, ou seja, ser atuante é: *ter conhecimento, interesse; acompanhando o trabalho; não te deixa solto; trabalha em conjunto; procura ajudar*. Em suma, para estes professores, a atuação do supervisor é fundamental para que não se sintam sozinhos com a complexidade de problemas que se deparam constantemente no contexto da sala de aula e porque não dizer no contexto escolar.

Como se pode perceber, os professores pedem tão pouco, inicialmente só querem uma palavra amiga para não se sentirem *desmotivados*, e afirmam: *Então, isso qualifica esse trabalho*, do supervisor, fazendo com que *melhore cada vez mais*. Se o supervisor não acompanha a necessidade do professor e não oferece condições de repensar e transformar sua prática, ele faz um movimento contrário, ou seja, ao invés de contribuir com o seu *desenvolvimento profissional e pessoal* (S-SARA), desmotiva o professor deixando-o *solto* [...] *E aí não vai procurar desenvolver um trabalho de maior qualidade*.

Agindo dessa forma, está reforçando o que categoricamente diz P-Maria em um discurso recheado de significados: *Depende do supervisor. Tem supervisor em escolas que existem por existir*. Com efeito, a mudança na ação supervisora só será efetiva quando houver maior atuação, envolvimento e compromisso assumido com o grupo e pelo grupo que faz a escola.

P-Joás (Trecho 5), inicia sua fala enaltecendo a função atual do supervisor, afirmando que está *muito valorizada*, afirma ainda que *a escola que tem um bom pedagogo* [...] *se diferenciam muito nos resultados pela capacidade que ele tem de está intermediando os problemas da escola entre os docentes, o diretor* [...]. No seu recorte discursivo, fica implícito que fala da sua experiência no contato com escolas em que há atuação efetiva do supervisor. No entanto, não se percebe em sua fala, se os resultados a que se refere estão relacionados à sua prática transformada, em função da ação supervisora, em sua escola de atuação.

Segundo Bruno (2009, p. 71), “[...] a questão da mudança constitui uma das temáticas essenciais em educação, pois educar é antes de tudo alimentar a esperança de que o outro e nós mesmos podemos mudar ampliando nossa possibilidade de convívio e de conhecimento sobre o real”. A mudança assim concebida, será um processo que deverá ocorrer na própria escola a partir dela e não apesar dela.

Urge, então, repensar as práticas pedagógicas dos educadores que atuam na EJA, dentre eles o supervisor, no sentido de que possam ressignificar ações com a convicção que mudar é difícil, porém é possível (FREIRE, 1996). Com efeito, o supervisor deverá

conquistar seu espaço na escola a partir da sua ação e não apesar dela. Somente assim, modificará concepções distorcidas, originadas do instituído social, desmistificando a idéia de que o supervisor escolar *existe por existir*. Passemos para as análises da última subcategoria (Quadro 22).

QUADRO 22: Subcategoria 3.6- Apoio dos gestores

Categoria 03: Participação efetiva e transformação da prática docente	
TRECHO DAS FALAS DOS SUJEITOS	
1-... <i>Ela faz bem a parte dela!</i> O negócio é que a gente não tem suporte do outro lado, do Departamento... Então, ela <i>faz o que pode</i> aqui! (D-SIFRÁ).	4- Agente sente falta desse <i>apoio da Secretaria</i> oferecendo subsídios para que possa trabalhar... <i>Falta parceria dos próprios dirigentes</i> da educação municipal com a escola de EJA. Falta apoio no sentido do <i>supervisor saber que ele não está sozinho</i> nisso, mas os outros, a parte <i>administrativa da escola está ali para oferecer um suporte, caso precise conversar com o professor. Muitas vezes o supervisor tem que se virar sozinho</i> (S-SARA).
2-Acho que a SEMEC através da prefeitura... Houvesse mais envolvimento com a EJA... Frequentando mais as escolas buscando informações... <i>A gente tem dificuldade</i> de está <i>buscando apoio da própria Secretaria</i> que possam ajudar mais o ensino do EJA... (D-NAAMÃ).	
3-... A própria exigência da Secretaria, <i>talvez mudar o foco</i> exige que o pedagogo tenha essa atuação pedagógica quer que ele <i>acompanhe o professor</i> ... Quando parte para a prática, ela <i>não dá esse espaço para o pedagogo agir</i> . Joga muita <i>coisa técnica, burocracia</i> para cima do pedagogo. E o <i>tempo</i> para está <i>sentando</i> com o professor, <i>discutindo a problemática do professor</i> , saindo em busca de soluções... <i>Não tem</i> ... Acompanhando o aluno. <i>A parte pedagógica termina ficando de lado</i> (D-RAQUEL).	

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

A emergência de uma nova forma de gestar a escola, na sociedade contemporânea, nos levou a agrupar os dados recolhidos na subcategoria: 3.6- Apoio dos gestores, por acreditarmos que a “Participação efetiva e transformação da prática docente” nossa última categoria geral, só se efetivará em uma ação conjunta entre todos os profissionais da escola, tendo como principal interlocutor os gestores escolares.

D-Sifrá, D-Naamã e D-Raquel (Trechos 1, 2 e 3), na qualidade de gestores, tentam colocar sutilmente que, se existem falhas em relação ao apoio por parte dos gestores à ação supervisora, é por falta de *suporte do outro lado, do Departamento* [...]. *A gente tem dificuldade* de está *buscando apoio da própria Secretaria* [...]. *Quando parte para a prática, ela não dá esse espaço para o pedagogo agir*.

Os gestores apontam a falta do envolvimento do sistema com a EJA, como entrave para a ação supervisora, pois fazem [...] *bem a parte dela!*. Esse *apoio/suporte* que ambas enfatizam abrem a seguinte indagação: será que somente [...] *Frequentando mais as escolas*

buscando informações [...] a gestão em nível de sistema conseguirá fornecer subsídios as intervenção do supervisor na escola?

Refletindo sobre essas falas, percebe-se que se a escola não apóia porque a iniciativa deve ser da Secretaria e não dela, visto que os gestores afirmam que esta, *joga muita coisa técnica, burocracia para cima do pedagogo [...]*, e, em conseqüência *a parte pedagógica termina ficando de lado*, constituindo-se como um dos principais fatores que dificultam a participação efetiva do supervisor na transformação da prática docente na educação de pessoas jovens e adultas, tornando difícil para o supervisor trabalhar a complexidade das questões pedagógicas, considerando que estas envolvem a tríade aluno, professor e conhecimento (ALARCÃO; TAVARES, 2003)

No que se refere ao aluno, além das informações do professor, o supervisor precisa fazer um estudo minucioso das razões intra e extra-escolar que o levaram àquela problemática evidenciada. No que diz respeito ao professor, as orientações didáticas devem ser pautadas no diagnóstico levantado sobre as reais dificuldades do aluno e no conhecimento científico, pedagógico e de conteúdo que gerou a dificuldade, o problema evidente. Essas orientações passam pela compreensão, por parte do supervisor e do professor, da relação triádica já mencionada, a fim de que a intervenção na sala de aula alcance o resultado desejado.

Considerando o espaço de atuação de S-Sara, esta se manifesta do lugar da escala de poder por ela ocupado na escola, sobre as dificuldades da atuação do supervisor, em um discurso povoado de sensações e angústias, expressas nas afirmativas:

Agente sente falta desse apoio da Secretaria [...] Falta parceria dos próprios dirigentes da educação municipal com a escola de EJA. Falta apoio no sentido do supervisor saber que ele não está sozinho nisso, mas os outros, a parte administrativa da escola está ali para oferecer um suporte, caso precise conversar com o professor. Muitas vezes o supervisor tem que se virar sozinho.

Fica evidente no discurso em questão, que não está faltando somente apoio da gestão em nível de Sistema, mas também da própria escola. Esse fator é preocupante, tendo em vista que a parceria entre estes profissionais é fundamental para que a escola possa atingir sua principal meta, a aprendizagem dos alunos.

Com efeito, a essência da ação supervisora constitui-se em um envolvimento com as questões pedagógicas, pois somente assim deixará de ser compreendida como “[...] um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com os

sentidos e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do seu trabalho” (ALONSO, 2002, p.175).

É mister lembrar que avaliar os textos à luz da análise do discurso foi um grande desafio. Desta forma, as interpretações foram realizadas em autores que tratam da análise do discurso e aqueles que tratam da prática pedagógica, da supervisão no âmbito escolar e sobre questões relacionadas à EJA.

Ressaltamos que “O discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo” (ORLANDI, 2008, p. 14), Assim, muitas questões poderiam ser exploradas nos discursos dos sujeitos envolvidos nesse estudo, visto que estes foram responsáveis pelo desencadear das análises, mobilizando saberes e voltando nosso olhar para os ditos e os não ditos sobre a supervisão escolar, o conflito inquietante da prática pedagógica no contexto escolar e os processos sobre os quais os supervisores dão vida às suas práticas.

Sintetizando, buscamos compreender o trabalho do supervisor da EJA, por diversas nuances, enfatizando as várias atribuições e obstáculos, percorrendo caminhos, semeando soluções através de reflexões sobre os limites e possibilidades da atuação desse profissional nas instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTUDO

O supervisor que tiver como ponto de partida e de chegada o pensamento de que a escola, como instituição social, precisa ser pensada dialeticamente cria um espaço novo diferente daquele que, historicamente, foi ocupado e que se caracterizou pelo controle e, também, como refúgio burocrático.

Antonia da Silva Medina (2002)

Ao contextualizarmos a trajetória histórica da supervisão no Brasil, percebemos que o seu surgimento ocorreu através do desempenho de funções eminentemente técnicas e normativas responsáveis em controlar e fiscalizar o trabalho docente. Na visão contemporânea, a ação supervisora ocupa lugar de destaque dentro da estrutura educacional, visto que lhe é destinada a atribuição de propiciar orientações didáticas que contribuam para uma maior articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a ação supervisora oferece condições para integrar o conhecimento científico adquirido pelo docente na formação inicial aos conhecimentos produzidos pela experiência e, com isso, possibilita a formação continuada na qual junto com o professor, elabora novos saberes necessários para transformação das práticas escolares.

Desta forma, a construção de novos saberes, juntamente com a questão da formação continuada, tornam-se, sem dúvida, temas que devem sempre estar em pauta nas discussões inadiáveis sobre a perspectiva de mudança na prática do supervisor e especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nosso objeto de estudo. Com efeito, uma maior atuação, envolvimento e compromisso do supervisor, assumido com o grupo e pelo grupo que faz a escola, garantirá uma educação inclusiva para as pessoas jovens e adultas que se encontram à margem do processo educativo.

Nessa perspectiva, o supervisor deixa de ser visto como autoridade a qual os demais deveriam subordinar-se e “[...] passa a ser compreendida como proposta de oferecer orientação e assistência aos profissionais da educação, em especial os professores que mais de perto enfrentam as dificuldades do cotidiano escolar” (SILVA 2005, p.21).

Apesar dessa nova configuração delineada para ação supervisora na contemporaneidade, percebemos que para cumprir efetivamente “[...] o objetivo de organizar os educadores para a intervenção transformadora da prática social” (CASTILHO, 2005, p. 93), algumas posturas devem ser superadas, tendo em vista que não se percebem muitos avanços na prática desse profissional no âmbito das instituições escolares.

Assim, o nosso interesse voltou-se para a investigação da ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. A interpretação dos dados, apoiada na análise do discurso, possibilitou extrair nas falas de professores, diretores e supervisores, sujeitos desta investigação, as maneiras de significar, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas visto que os discursos sempre têm relação com o contexto histórico de atuação do sujeito.

A análise dos dados revela a co-existência de diferentes concepções sobre a ação supervisora na escola: aquelas que a concebem como um componente articulado responsável em dinamizar e acompanhar a prática pedagógica docente, através de um trabalho de liderança, colaboração/parceria, acompanhamento/ formação, organização do trabalho pedagógico e aquelas concepções que associam a ação supervisora à idéia de apoio administrativo, burocracia, ajuda, consultoria, geralmente resultantes da realização de atribuições que não lhe compete, ocasionando a indefinição quanto ao seu objeto de trabalho e principalmente restringindo a sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola.

A resistência dos professores, a falta de tempo e a realização de atividades burocráticas são apontadas como principais empecilhos encontrados pela ação supervisora para promover momentos estimuladores da reflexão sobre a prática docente. Evidenciando que a ação do supervisor não tem conseguido fomentar o processo reflexivo-formativo no contexto escolar. Diante disso, a ação supervisora necessita de mudanças no sentido de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola.

Percebemos que são muitas as queixas, tais como falta tempo e de apoio da Secretaria, resistência do professor e também da própria escola. Contudo, os sujeitos investigados do lugar que ocupam (direção, supervisão e sala de aula) apontam poucas sugestões, possíveis caminhos de como poderia ser feito ou até mesmo um posicionamento crítico sobre a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas.

As nossas reflexões sobre os processos que dão vida ao trabalho do supervisor no contexto escolar evidenciaram que as atividades diversificadas e o envolvimento dos alunos foram caracterizados como estratégias utilizadas pelo supervisor para socialização de saberes científicos e experienciais. Essas discussões demonstram que apesar de realizar algumas tentativas, a ação do supervisor ainda se volta para resoluções de problemas pontuais, executando múltiplas tarefas que não são de sua competência, e com isso, não tem

conseguido desenvolver um trabalho que contribua para a produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas.

Diante disso, reafirmamos a importância de se oportunizar aos professores espaços de formação continuada, acompanhada e estimulada pelas ações do supervisor escolar, a fim de identificar as necessidades, as dificuldades e possibilidades da realidade educacional à luz de projetos de trabalhos coletivos.

Estes projetos devem ser realizados principalmente no ambiente escolar, assegurando a valorização dos educadores de pessoas jovens e adultas através do respeito e da escuta de suas idéias, receios, expectativas e saberes construídos a partir de sua experiência profissional. Assim como Nóvoa (1995), acreditamos que o professor vive em tempos difíceis e paradoxais, sendo-lhe exigidas competências profissionais para lidar com a complexidade de problemas que se deparam constantemente no contexto da sala de aula e porque não dizer no contexto escolar.

Outro aspecto identificado na investigação diz respeito ao planejamento escolar, que continua sendo realizado como atividade mecânica, uma exigência meramente institucional. Diante dessa situação, encontramos o contraponto entre o ideal e o vivido, isto é, o planejamento como instrumento de um processo de discussões, debates e análise das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula sendo reduzido a um registro burocrático das intervenções a serem desenvolvidas em um determinado período.

Entendemos que fará diferença nos resultados em ações voltadas para a EJA, um planejamento eficiente e eficaz se for concebido como processo de ação/ reflexão/ação, ou seja, como momento para o exercício da reflexividade (MAUÁ JÚNIOR, 2005). Nessa perspectiva, o supervisor assume uma postura de pesquisador, estabelecendo o planejamento como etapa inicial de um processo de discussões, debates e análise das dificuldades enfrentadas e propostas sobre o cotidiano da sala de aula no sentido de construir estratégias que contribuam para a aprendizagem do aluno.

A falta de apoio dos gestores do sistema às escolas de EJA e também dos diretores da escola, é apontado como um dos principais entraves enfrentados pelo supervisor da EJA e como fator de impedimento de mudanças significativas em sua prática. Diante desse fato, queremos chamar atenção para o seguinte aspecto: ainda prevalece aquela visão que existe

um culpado por todas as ações que não acontecem no âmbito da escola, ou seja, os agentes educacionais atribuem a outrem, a culpa do fracasso ou da falta de iniciativas nas instituições nas quais atuam.

No entanto, compreendemos que deve prevalecer a articulação entre as equipes administrativa, docente e a supervisora, zelando pela unidade e continuidade, aspectos essenciais à criação de um clima educativo em que cada um dos agentes educacionais desempenhe suas funções assumindo seus avanços e dificuldades visto que “Construir a qualidade do ensino da EJA é ação que pede participação de todos os envolvidos, para que se sintam co-autores desse processo. Pois essa qualidade é coisa que não pode ser presenteada de um a outro” (SILVA, 2006, p. 218).

Em outras palavras, significa pensar a educação em sua dimensão coletiva, em que a supervisão e a direção sejam concebidas como um trabalho interativo, trabalhando no exercício de suas funções e buscando a formação de novos agentes sociais: os alunos.

Podemos perceber que a orientação foi enfatizada como principal espaço/momento utilizado pelo supervisor para estimular o trabalho no dia a dia escolar. Entretanto, identificamos alguns indicadores que demonstram que a ação supervisora não está conseguindo estimular a criticidade e reflexividade dos professores, dentre eles, a necessidade do supervisor romper com as tradições históricas (marcadas por ações pontuais, desempenho individual e realização de atividades burocráticas e administrativas) a fim de que desenvolva efetivamente suas atribuições na escola.

Outro indicador evidenciado demonstrou a própria necessidade sentida pelos professores de intervenções, por parte da supervisão, que suscitem a problematização sobre a prática e estimulem a busca de saberes e reflexões sobre novas técnicas e formas de ensinar.

Após todas essas discussões, indagamos: existe alguma luz no final do túnel? Há esperança possível para os supervisores que atuam na educação de jovens e adultos? Entendemos que apesar da desesperança no projeto de educação da modernidade, acreditamos que seja necessário semear outras soluções, buscar caminhos, acreditar que é difícil, porém possível, encontrar alternativas e mudanças na ação supervisora na EJA. Desta forma, tendo como parâmetro esses indicadores, sistematizamos as seguintes recomendações que poderão servir como norte para o trabalho do supervisor na escola:

- Criação de espaços para formação continuada na escola, coordenados pelo supervisor, que permitam que professores de EJA explorem os diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional levando em conta suas necessidades, experiências e conhecimentos com vistas à transformação de sua prática;
- Construção de um relacionamento baseado no diálogo e no respeito exercitando constantemente o espírito de coletividade e o trabalho em equipe;
- Articulação de discussões, debates, reflexões e estudos sobre temas relacionados à prática pedagógica favorecendo a troca de informações entre escola, comunidade e outras instituições sociais;
- Coordenar o processo de planejamento educacional contribuindo na sistematização/ organização da prática do professor instrumentalizando-o para que possa criar propostas pedagógicas com objetivos claros e estratégias de ensino bem definidas;
- Realização de pesquisas sobre temas educacionais, aprofundando estudos sobre as áreas específicas do cotidiano escolar;
- Manter-se informado, crítico e propositivo.

Para que essas ações surtam efeito, é necessário perceber a pluralidade de saberes que balizam a prática desse profissional e daqueles diretamente envolvidos em sua ação, no sentido de refletir sobre os desafios e as possibilidades impostos pelas denominadas sociedades pós-modernas, às práticas pedagógicas nas instituições escolares. Isso implica dizer não enxergar apenas uma luz no final do túnel, pois não são fáceis os caminhos da educação. O principal desafio para os educadores que enveredam pelos caminhos da educação de jovens e adultos é enxergar as luzes existentes em seu percurso.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possa se constituir como fonte de estudos, reflexões e debates que suscitem uma problematização sobre a prática do supervisor na escola e estimulem a busca de saberes necessários para transformação da sua prática visando otimizar o processo ensino/aprendizagem, sobretudo dos docentes que atuam com pessoas jovens e adultas.

Refletir sobre os ditos e não ditos à luz da análise do discurso foi tarefa instigante, pois o movimento constante de ir e vir entre a teoria e a empiria, provocou a oportunidade de lançarmos olhares para nossa atuação profissional enquanto supervisora da EJA, enxergando as primeiras luzes existentes em seu percurso.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: juventude e Contemporaneidade. ANPED- PUC- SP, mai/ Jun/ agost. n 05 e set/ out/ Nov/ dez, 1997. São Paulo, n 06, p. 25-36.

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, nº 8, jan./abr. 2007. p. 119-127.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 11-55.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção da Nossa Época.

_____. A escola reflexiva. In: ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

_____. TAVARES, José. **Supervisão da prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2003.

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura. Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-181.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud Phillipe (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 23-35.

AMARAL, M ária João; MOREIRA, Maria; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, 1996. p. 89-122.

AMORIM, Eliane. M. N. Sousa. **A Supervisão escolar no cotidiano do ensino fundamental da rede estadual do Piauí: um estudo de caso**. Teresina: UFPI, 2003. Monografia de Especialização (mimeografado).

- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ASSOLINI, Filomena Elaine P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Revista Alfa**. São Paulo, n 52, p. 123-139, jan/jun, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília-DF: Editora UNB, 1996.
- BALZAN, Newton César. Supervisão e Didática. IN: ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37-62.
- BARCELOS, Valdo. Formação de professores (as) para educação de jovens e adultos: cada menestrel com seu pangolé. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. (Org.) **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 166- 187.
- BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L.(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 93-101.
- BAQUERO, Rute Vivian. Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? o que excluem? **VIII Congresso Luso africano de Ciências Sociais**. 2007. (mimeografado).
- BEDOYA, Maria Julia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena: Revista Científica de Educação**. v.10.n 10.jan/jun, 2008.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 4ª. ed. São Paulo: Difusão Editora, 1984.
- BOAS, Maria Violeta Villas. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 63-70.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Dalva de Oliveira L. **As concepções da supervisão escolar e a prática dos supervisores escolares egressos da UFPI 1999**. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 1999 (mimeografado).

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961(LDB). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF. Parecer 11/ 2000.

_____. **Lei 4.422/ 2001**- “Regulamenta o exercício da profissão do supervisor educacional e dá outras providências”. Brasília-DF, 2001.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n 12, p. 45-52, jan/jun, 2005.

BRITO, Itamar Sousa. **Memória histórica da Secretaria da Educação**. Teresina: Governo do Estado do Piauí- Secretaria de Educação, 1985.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condições de mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigro. de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 71 – 82.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. 1996.

CARVALHO, Laerte Ramos. A educação brasileira e a sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n 2, p. 137- 152, jun/ dez., 2001.

CASTILHO, Myrian Lucia Ruiz. Supervisão e formação contínua dos professores: os caminhos para a reflexão e o desenvolvimento. In: GOMES, Delarim Martins (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM editora, 2005.p 81-95.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13ª ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas- SP: Papirus, 2004. p. 81- 102.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração escolar. In: _____ (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FILIPKOWSKI, Mariléia Lilian. Do cotidiano percebido à ação supervisora: encaminhamentos para a formação continuada. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.6, n 1, p. 41-58, 2003.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 61-80.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Moraes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. . In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 17-24.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-15.

GÉGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda. Ramalho.; PLACCO, Vera. Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 113 – 120.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: UNICAMPI, 1994.

GILL, Rosalind. Análise de discursos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, Maio/ jun /jul/ ago, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?**. São Paulo: Cortez, 2001

LIMA, E. Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.p. 69-80.

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

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós- lei nº 9394/96: possibilidade de constituir-se como política pública. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009.

MAIA, Christiane Martinatti. Educação de jovens e adultos: possibilidades? In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 141-150.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes-UNICAMP, 1997.

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo.O planejamento escolar como exercício da reflexividade. In: GOMES, Delarim Martins (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM editora, 2005. p.113-130.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 37-62.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Apercebendo-se da diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores. In: BONFIM, Maria do Carmo et all. **Educação e diversidade cultural** Fortaleza-CE: UFC, 2010, p. 391-406.

_____. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano12, n.16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

_____. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos**. Natal, 2006 a. (Tese de doutorado). 317f.

_____. Formação tematização da prática docente:duas dimensões do aprender e do ensinar.In: FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006 b, p. 107-127.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008. p. 217- 233.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007a. UFPR.

OLIVEIRA, Marli. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e fundamentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e texto**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. A análise de discurso em suas diferentes tradições no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira (Org.). **Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Paulo: Clara Luz, 2007. p. 75-87.

PACHECO, José. **Escola da ponte**: transformação da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. (Coleção Transições).

PAIVA, Edi. V. de . & PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar In: SILVA JÚNIOR, C. A. & RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1998.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. **Tese de doutorado**. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005 (mimeografado).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, Edilúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. O Supervisor na escola reflexiva: gestão- formação- ação. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n.13, p. 58-65, jul./dez. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Claudia schilling. Porto alegre: Artmed, 2002.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas Nº 004/ 2010**- “Institui normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”. Teresina: SEDUC, 2010. (mimeografado).

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria GSE: ADM 002/ 2007**- “Dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos”. Teresina: SEDUC, 2007. (mimeografado).

_____. **Lei complementar Nº 71/ 2006**-“Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências”. Teresina, 2006.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas 2004**. Teresina: SEDUC, 2004. (mimeografado).

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera. Maria. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 47 – 60.

_____; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera. Maria. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 25- 30.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação-uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura. Syria. Carrapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

RICHARDSON, Roberto Jarry et all. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIGAL, Luís. A escola crítico- democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 171-194.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930-1973). 33ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

ROSA, Ana Cristina da Silva; PRADO, Edna. Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.10, n 2: p. 103-122, 2008.

ROSA, Sônia Maria Oliveira. Formação continuada com professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação 2008. p.163-168.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____ **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 146-206.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura . Siria. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo, Cortez, 2002. p. 13-38.

SEDUC. **Competências do coordenador pedagógico, Coordenador de área e Técnico de Ensino Aprendizagem**. SEDUC-Coordenação de Ensino Aprendizagem-CEA, 4ª GRE, 2009. (mimeografado).

SEMEC. Secretaria municipal de Teresina **Agenda do pedagogo**. Divisão de Educação de Jovens e Adultos-EJA. 2006 (mimeografado).

_____. **Portaria Nº 480/2002/GAB/SEMEC**. 2002. (mimeografado).

SILVA, José Barbosa da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, L.(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

SILVA, Maria Urbana da. O supervisor escolar enquanto parceiro na formação de professores reflexivos. GOMES, Delarim Martins (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM editora, 2005. p. 13-32.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília-DF: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro 2000, p.209-244.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Contrato de Gestão Pedagógica**. Teresina: SEMEC, 2009. (mimeografado).

_____. **Lei nº 2.972/ 2001**. Dispõe sobre o Estatuto de Planos de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Teresina: PMT, 2001.
VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria FILHO, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte-Mg: Autêntica, 2007. p. 95-134.

APÊNDICE A- Questionário e Roteiro de Entrevista/Supervisor

Prezado (a) Supervisor (a):

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e tenho a satisfação de me dirigir a você para solicitar sua colaboração no sentido de prestar informações sobre sua formação e alguns aspectos de sua atuação profissional. Sua contribuição é fundamental para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desde já, agradeço a colaboração!

1. IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____ Pseudônimo _____
- Sexo:
 - () Masculino
 - () Feminino
- Idade:
 - () 20 a 30 anos
 - () 30 a 40 anos
 - () 40 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos
- Estado civil:
 - () Solteiro (a)
 - () Casado (a)
 - () Viúvo (a)
 - () Separado (a)
 - () Outros

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso Superior:
 - () Completo
 - () Incompleto
 - () Magistério-Ensino Médio
 - () Especialização - Área _____
 - () Mestrado – Área _____
 - () Doutorado – Área _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Escola em que trabalha:
 - () Estadual
 - () Municipal
 - () Estadual e Municipal
 - () Estadual e Privada

- Municipal e Privada
- Tempo de serviço no Magistério
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Tempo de serviço na supervisão de EJA
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Turno em que trabalha:
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
 - Manhã e Tarde
 - Tarde e Noite
 - Manhã e Noite
 - Manhã, Tarde e Noite
- Entrada no serviço público:
 - Concurso público
 - Outros
- Como se tornou supervisor (a)?
- Como se tornou supervisor (a) de escola de pessoas jovens e adultas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PEDAGOGO - SUPERVISOR)

- 1) O que vem a sua cabeça quando te falam em supervisão escolar?
- 2) A ação da supervisão escolar provoca o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno?
- 3) A relação entre direção, supervisão, professor e aluno interfere de forma positiva nos problemas pedagógicos e administrativos da escola?
- 4) Do lugar em que ocupa na escola como percebe e trabalha os problemas pedagógicos que interferem na prática docente e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos?
- 5) A ação supervisora na escola traz contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?
- 6) A escola oferece condições para que realize atividades de formação continuada que subsidiem o trabalho crítico e reflexivo em sala de aula, com vistas à transformação da prática docente?
- 7) Como supervisor (a) de sua escola estimula práticas pedagógicas que consideram as especificidades de pessoas jovens e adultas?
- 8) Como supervisor (a) de escola o que deve mudar, no âmbito escolar, para melhorar a qualidade do ensino básico e conseqüentemente a aprendizagem do aluno?

APÊNDICE B- Questionário e Roteiro de Entrevista /DIRETOR

Prezado (a) Diretor (a):

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e tenho a satisfação de me dirigir a você para solicitar sua colaboração no sentido de prestar algumas informações sobre sua formação e alguns aspectos de sua atuação profissional. Sua contribuição é fundamental para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação

Desde já, agradeço a colaboração!

1 IDENTIFICAÇÃO

- Nome:

_____ Pseudônimo

- Sexo:

() Masculino

() Feminino

- Idade:

() 20 a 30 anos

() 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos

() Mais de 50 anos

- Estado civil:

() Solteiro (a)

() Casado (a)

() Viúvo (a)

() Separado (a)

() Outros

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso Superior:

() Completo

() Incompleto

() Magistério-Ensino Médio

() Especialização - Área _____

() Mestrado – Área _____

() Doutorado – Área _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Escola em que trabalha:

() Estadual

() Municipal

() Estadual e Municipal

() Estadual e Privada

- Municipal e Privada
- Tempo de serviço no Magistério
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Tempo de serviço na direção de escolas de EJA
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Turno em que trabalha:
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
 - Manhã e Tarde
 - Tarde e Noite
 - Manhã e Noite
 - Manhã, Tarde e Noite
- Entrada no serviço público:
 - Concurso público
 - Outros
- Como se tornou diretor (a)?
- Como se tornou diretor (a) de escola de pessoas jovens e adultas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR

1. O que vem a sua cabeça quando te falam em supervisão escolar?
2. A ação da supervisão escolar contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o trabalho educativo na escola?
3. A relação entre direção, supervisão, professor e aluno interfere de forma positiva nos problemas pedagógicos e administrativos da escola?
4. O supervisor da sua escola realiza atividades de formação continuada que ofereçam suporte para a realização do trabalho em sala de aula provocando a transformação da prática docente?
5. O supervisor de sua escola estimula práticas pedagógicas críticas e reflexivas que consideram as especificidades de pessoas jovens e adultas?
6. Como diretor (a) de escola o que deve mudar para melhorar a atuação do supervisor no âmbito escolar?

APÊNDICE C- Questionário e Roteiro de Entrevista /PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a):

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e tenho a satisfação de me dirigir a você para solicitar sua colaboração no sentido de prestar algumas informações sobre sua formação e alguns aspectos de sua atuação profissional. Sua contribuição é fundamental para a. para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desde já, agradeço a colaboração!

1 IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____ Pseudônimo _____
- Sexo:
 - () Masculino
 - () Feminino
- Idade:
 - () 20 a 30 anos
 - () 30 a 40 anos
 - () 40 a 50 anos
 - () Mais de 50 anos
- Estado civil:
 - () Solteiro (a)
 - () Casado (a)
 - () Viúvo (a)
 - () Separado (a)
 - () Outros

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Curso Superior:
 - () Completo
 - () Incompleto
 - () Magistério-Ensino Médio
 - () Especialização - Área _____
 - () Mestrado – Área _____
 - () Doutorado – Área _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Escola em que trabalha:
 - () Estadual
 - () Municipal
 - () Estadual e Municipal
 - () Estadual e Privada

- Municipal e Privada
- Tempo de serviço no Magistério
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Tempo de serviço no Magistério de EJA
 - Menos de um ano
 - Entre 01 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Entre 20 e 30 anos
 - Mais de 30 anos
- Turno em que trabalha:
 - Manhã

 - Tarde

 - Noite

 - Manhã e Tarde

 - Tarde e Noite

 - Manhã e Noite

 - Manhã, Tarde e Noite
- Entrada no serviço público:
 - Concurso público

 - Outros
- Como se tornou professor (a)?
- Como se tornou professor (a) de pessoas jovens e adultas?

OTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

- 1) O que vem a sua cabeça quando te falam em supervisão escolar?
- 2) A ação da supervisão escolar contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno?
- 3) A relação entre direção, supervisão, professor e aluno interfere de forma positiva nos problemas pedagógicos e administrativos da escola?
- 4) De que forma a ação supervisora identifica e trabalha os problemas pedagógicos que interferem na aprendizagem dos alunos?
- 5) A ação supervisora na escola traz contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?
- 6) O supervisor da sua escola realiza atividades de formação continuada que ofereçam suporte para a realização do trabalho em sala de aula provocando a transformação da prática docente?
- 7) O supervisor de sua escola estimula práticas pedagógicas críticas e reflexivas que consideram as especificidades de pessoas jovens e adultas?
- 8) Como professor (a) o que deve mudar para melhorar a atuação do supervisor no âmbito escolar com vistas à transformação da prática docente?

ANEXO A- Portaria SEDUC/ GSE ADM 002/ 2007

ANEXO A- Portaria SEDUC/ GSE ADM 002/ 2007

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

PORTARIA GSE: ADM 002 /2007

Dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos.

O SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais.

RESOLVE:

Artigo 1º - Cada escola terá Coordenador Pedagógico, cargo que será exercido pelo especialista em educação, com Licenciatura Plena em Pedagogia com Magistério ou Supervisão Escolar, com carga horária correspondente a 40 horas.

§ 1º - Pode exercer a função de Coordenador Pedagógico, Professor Licenciado concursado, desde que tenha concluído o curso de Pedagogia ou feito pós-graduação em Supervisão. Para Coordenação de área, no ensino Médio, pode exercer a função professor licenciado ou pós-graduado na respectiva área de conhecimento. Compete ao Coordenador Pedagógico:

- I. Orientar o corpo docente da escola nos planos de ensino, projetos interdisciplinares e demais atividades pedagógicas.
- II. Mobilizar a comunidade escolar para organização do Conselho de Classe;
- III. Acompanhar e analisar junto ao professor e Conselho de Classe os resultados de rendimento/desempenho do aluno bimestralmente;
- IV. Atuar junto ao aluno, no sentido de minimizar situações/problemas sócio-pedagógicos;
- V. Participar das atividades institucionais que visem a integração escola/aluno/comunidade: reunião de pais, Conselho de Classe entre outros;
- VI. Contextualizar/dinamizar o currículo junto ao corpo docente no processo de ajustamento e articulação do trabalho escolar ao meio social no qual está inserido;
- VII. Planejar/coordenar momentos de estudos, visando maximizar a utilização de técnicas e métodos pedagógicos;
- VIII. Estabelecer e acompanhar o prazo de entrega de instrumentos pedagógicos plano de curso/disciplina, plano de aula, ficha de notas, diário de classe entre outros;
- IX. Participar/coordenar na elaboração/reformulação da Proposta Política Pedagógica com Respeito ao Regimento Interno da escola;
- X. Elaborar seu plano de trabalho e zelar pelo cumprimento do Plano de Trabalho de cada docente;
- XI. Participar juntamente com a Gestão Escolar na lotação do corpo docente bem como da remoção, quando necessária, para o bem como funcionamento escolar.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA

Art. 3º. As vagas dispostas nos parágrafos acima deverão ser preenchidas de acordo com os seguintes critérios, em ordem de prioridade.

- I. Supervisores Pedagógicos admitidos através do Concurso Público;
- II. Candidatos aprovados no Processo de Seleção Interno, Edital nº 005/2007.

Art. 4º. Na impossibilidade de atendimento dos critérios estabelecidos no item anterior, excepcionalmente no ano letivo de 2010, a seleção do coordenador pedagógico deverá ser efetuada pela própria escola com a coordenação da Gerência Regional de Ensino de sua jurisdição e obedecerá aos critérios a seguir:

- I. Professor do quadro permanente ou substituto, lotado na própria escola e que tenha licenciatura plena em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar, ou na sua ausência, professor de outra licenciatura e experiência comprovada de, no mínimo, dois anos nessa função;
- II. O professor, com os requisitos especificados acima, para assumir a função de coordenador pedagógico, deverá apresentar um projeto pedagógico que vise a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola na qual está lotado;
- III. A escolha do professor coordenador será efetivada mediante a aprovação do projeto pedagógico, por maioria simples, por comissão avaliadora composta por representantes dos professores, conselho escolar e o núcleo gestor da escola e técnico da coordenação de ensino e aprendizagem da GRE;
- IV. O processo será validado pela Secretaria Estadual de Educação, mediante a entrega da Ata da reunião de escolha do coordenador, assinada pelos membros da comissão supracitada, com o projeto aprovado em anexo, até o dia 30 de maio de 2010.

Art. 5º. Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário.

Maria Pereira da Silva Xavier
Secretária de Educação e Cultura

ANEXO B- Instruções Normativas N 004/ 2010 SEDUC

ANEXO B- Instruções Normativas N 004/2010 SEDUC



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 004/2010

de 17 de maio de 2010

Institui normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais,

Considerando a necessidade de organizar e disciplinar a lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

R E S O L V E aprovar a seguinte INSTRUÇÃO NORMATIVA :

Art. 1º. A lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional deverão obedecer a seguinte orientação:

- I. Toda Unidade Escolar com funcionamento em dois turnos contará com um coordenador pedagógico, com carga horária de 40 horas;
- II. As Unidades Escolares com funcionamento em dois turnos que contarem com mais de 1000 (um mil) alunos terão dois coordenadores de 40 horas;
- III. As Unidades Escolares com funcionamento em três turnos contarão com dois coordenadores pedagógicos, sendo um com carga horária de 40 horas e outro com carga horária de 20 horas;
- IV. As Unidades Escolares com funcionamento em três turnos que contarem com mais de 1000 (um mil) alunos terão dois coordenadores de 40 horas;
- V. Os Centros de Ensino Médio de Jornada Ampliada contarão com um coordenador pedagógico com 40 horas semanais, ficando mantido, nos centros que já contam com coordenação de área, um coordenador para cada área de conhecimento do núcleo comum (Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), com carga horária de 40 horas semanais.

Art. 2º. As Unidades Escolares de Educação Profissional contarão, além de um coordenador pedagógico com 40 horas, com um coordenador de estágio, com carga horária de 40 horas semanais.

Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Avenida Pedro Freitas, S/N, Bloco D / F - Centro Administrativo - Teresina - PI - CEP 64018-900 - CNPJ 06.554.729/0001-95

004/2010

§ 2º - No caso da escola ter menos de dez turmas, o Coordenador Pedagógico deve exercer função em mais de uma escola até o limite de 15 turmas, no conjunto das escolas sob sua coordenação.

§ 3º - As escolas de Ensino Fundamental com mais de 1500 alunos poderão ter dois Coordenadores Pedagógicos.

§ 4º - As escolas de Ensino Médio com mais de 1500 alunos terão dois Coordenadores Pedagógicos, e um Coordenador para cada área do currículo: Linguagem, Código e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Artigo 2º - A vaga de Coordenador Pedagógico deve ser preenchida obedecendo aos seguintes procedimentos:

- a) havendo mais de um candidato por vaga, os efetivos que preencham os pré-requisitos desta portaria podem se candidatar para a escola ou escolas, devendo a escolha ser feita mediante análise de currículo pela equipe de Ensino - Aprendizagem da GRE/DRE conforme critério em anexo. Em caso de empate a escolha será feita por votação secreta pelos professores e especialistas lotados na escola.
- b) Havendo efetivos que preencham os pré-requisitos desta portaria apenas na quantidade necessária, as vagas existentes, serão automaticamente lotados na função de Coordenador Pedagógico.

Artigo 3º - Deve ser garantida a presença do Coordenador Pedagógico em todos os turnos em que a escola funciona.

Parágrafo único - A escola que funcionar nos três turnos poderá ter um Coordenador Pedagógico com jornada de 20 horas.

Artigo 4º - O Coordenador Pedagógico, com Jornada de trabalho de 40 horas semanais, perceberá gratificação símbolo DDAI - 4, quando a escola ou escolas em que trabalha tiverem número de alunos < 500 alunos e DAI - 5, quando a escola ou escolas em que trabalha o número de alunos for \geq maior a 500. o Coordenador Pedagógico com jornada de 20 horas semanais perceberá gratificação símbolo DAI - 4.

Artigo 5º - O Coordenador será avaliado semestralmente pela escola, GRE/DRE. Caso não corresponda ao desempenho da função será substituído.

Artigo 6º - O Coordenador atual concorrerá normalmente com novos candidatos, salvo os assegurados na lei.

Artigo 7º - Nos casos omissos a esta Portaria, consultar-se-á a DRE/GRE ou UNEA/SEDUC.

Artigo 8º - Esta portaria entre em vigor na data de sua publicação, substituindo a de nº. 009/2006.

COMUNIQUE-SE E CUMPRE-SE
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, em
Teresina (PI), 19 de janeiro de 2007.

José Barros Sobrinho
Secretário de Educação e Cultura

ANEXO C- Agenda do pedagogo da educação de jovens e adultos



Estado do Piauí
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
 RUA AREOLINO DE ABREU, 1507.
 Telefone: (086) 3215-7930 / FAX: (086) 3221-1133/3215-7935
 CEP: 64000-180 – Teresina – PI

AGENDA DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/SEMEC

ACÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO PEDAGOGO:

I – DIARIAMENTE

1. Manter-se informado sobre a frequência de alunos e professores.
2. Acompanhar, quando necessário, atividades aplicadas para alunos de professor ausente.
3. Percorrer a escola, visitando a sala de aula (se muitas, por amostragem) estimulando o professor e o aluno quanto ao cumprimento de sua rotina diária.
4. Contribuir para manutenção do clima cordial na escola, entre professores, funcionários e alunos, ouvindo com atenção seus anseios.

II – SEMANALMENTE

1. Elaborar a agenda, priorizando os compromissos.
2. Visitar a sala de aula, priorizando as turmas do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA.
3. Monitorar a frequência dos alunos às aulas.
4. Atendimento individualizado a professores e alunos (planejado ou emergencial).

III – MENSALMENTE

1. Dialogar com professores sobre sua prática e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.
2. Garantir fidedignidade e permanência da atualização dos dados.
3. Responsabilizar-se, juntamente com o diretor, pelos resultados e alcance das metas da escola.
4. Participar de reuniões, formações à distância e em serviço, grupos de estudo e formação continuada sempre que necessário.
5. Acompanhar, através de instrumental, o desempenho acadêmico do aluno.
6. Analisar junto com o professor as faltas de alunos, responsabilizando-se em parceria com o diretor, pelo chamamento dos mais faltosos para conversar.
7. Acompanhar, coletar, analisar, juntamente com o diretor e professor os dados sobre

avanços e dificuldades do aluno.

8. Definir, junto com o professor, plano de intervenção para os alunos com desempenho insatisfatório.
9. Analisar os instrumentos utilizados pelo professor para avaliar o aluno.
10. Verificar, rever e/ou sugerir estratégias de ensino ao professor.
11. Acompanhar, registrar e analisar dados coletados nas classes do 1º Segmento, enumerando quantos e quais alunos estão lendo e escrevendo.
12. Estimular o professor para que os conteúdos trabalhados nas aulas contemplem o desenvolvimento dos objetivos da Proposta Curricular da Escola.
13. Atendimento às emergências decorrentes das necessidades do cotidiano escolar.
14. Acompanhar o cumprimento do calendário escolar.
15. Estimular a participação de professores e alunos nos Eventos da Gente da Educação de Jovens e Adultos.

IV – BIMESTRALMENTE

1. Conferir as FIRs* antes de assiná-las.
2. Agilizar, em conjunto com o diretor, o envio das FIRs à GI* no prazo estabelecido no Edital do Calendário Escolar.
3. Apoiar, incentivar e coordenar a realização do Conselho de Classe.
4. Definir junto com o professor, conteúdos/estratégias de recuperação da turma, quando necessário.
5. Promover a execução do planejamento, estimulando o professor quanto ao cumprimento do Plano de Curso /Proposta Curricular.

V – SEMESTRALMENTE

a) 1º SEMESTRE

1. Rever Planos da Escola/Professor:
 - PDE*/PAM*/PPP*
 - Verificar atendimento às metas.
 - Redefinir metas.
2. Elaborar relatórios, registro e/ou sistematização dos resultados do seu trabalho.
3. Organizar e definir com a direção a realização de avaliação diagnóstica inicial do alunado.

b) 2º SEMESTRE

1. Apoiar na renovação de matrícula de alunos veteranos, no período de novembro a dezembro para evitar reenturmação no início do período letivo.
2. Organizar e definir, junto com diretor, providências para a conclusão do ano letivo.

3. Colaborar na previsão de matrículas para o ano letivo subsequente.
4. Analisar os resultados dos alunos:
 - realizar consolidação das notas;
 - Conferir o boletim final.

VI – ANUALMENTE

1. Colaborar na elaboração do Calendário Escolar, considerando:
 - atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola;
 - definição de carga horária obrigatória, com margem para remanejamento de dias letivos (imprevistos);
 - análise e parecer da GEF*/SEMEC;
 - divulgação, após aprovação pela GEF/SEMEC, à comunidade escolar.
2. Definir, junto com a direção da escola, a enturmação e montagem do quadro docente em fevereiro.
3. Organizar a Semana Pedagógica em dezembro para o ano subsequente.
4. Coordenar a escolha de livros didáticos considerando cronograma e orientações do MEC/SEMEC.
5. Assegurar que na escolha dos livros didáticos seja considerada a Proposta Curricular da Escola.
6. Elaborar relatório final da escola.

***FIRs:** Ficha de Resultados

***GI:** Gerência de Informática

***PDE:** Plano de Desenvolvimento da Escola
Fundamental


***PAM:** Plano Anual de Metas

***PPP:** Projeto Político Pedagógico

***GEF:** Gerência de Ensino

ANEXO D- Contrato de Gestão Pedagógica

ANEXO D- Contrato de Gestão Pedagógica



Estado do Piauí
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO –SEMEC
 Rua Areolino de Abreu, 1507 - Centro.
 (86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133
 CEP.: 64000-180 - Teresina - Piauí

CONTRATO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC, neste ato representada pelo Secretário Prof. WASHINGTON LUIS DE SOUSA BONFIM e o/a servidor(a) _____ matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, nomeado (a) através da Portaria nº _____, diretor(a) de Supervisão Pedagógica da Escola Municipal _____, tendo como fundamento:

Lei Complementar Nº 3.750 de 04 de abril de 2008 – Art. 1 anexo 07 da Lei Complementar Nº 2.959 de 26/12/2000 (com alterações), que dispõe sobre o processo de seleção de diretores das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, bem como o Diretor(a) de Supervisão Pedagógica;

Portaria nº 479/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino;

Portaria nº 481/2002/GAB/SEMEC, que define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e demais normas aplicáveis.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão pedagógica.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- c) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- f) Estabelecer critérios para avaliação dos diretores de Supervisão Pedagógica como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) Apoiar o trabalho dos diretores de Supervisão Pedagógica por meio da Equipe Técnica da SEMEC;
- h) Aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola;
- i) Realizar formação continuada dos diretores de Supervisão Pedagógica visando fortalecer sua atuação na escola.

CLAUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO DIRETOR DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (ã):
 - a) Programa de Ensino;
 - b) Calendário escolar;
 - c) Organização do tempo escolar;
 - d) Currículos;
 - e) Correção do fluxo escolar;
 - f) Participação em atividades de avaliação externa;
 - g) Dinamização do Horário Pedagógico do Professor;



Estado do Piauí
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
 Rua Areolino de Abreu, 1507 - Centro.
 (86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133
 CEP.: 64000-180 - Teresina - Piauí

- h) Formação continuada do pessoal docente.
2. Coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
 3. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
 4. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar;
 5. Promover em consonância com o diretor a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
 6. Definir com os professores e em parceria com o diretor e equipe escolar os livros paradidáticos, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
 7. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de formação;
 8. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Plano de Ações e Metas;
 9. Monitorar a prática pedagógica do professor através da observação da aula;
 10. Analisar, juntamente com a equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa visando auto avaliação do grupo e, em face de esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;
 11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
 12. Promover e assegurar em consonância com o diretor, a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais;
 13. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
 14. Monitorar a prática pedagógica do professor através da observação da aula;
 15. Responsabilizar-se juntamente com a equipe escolar pelos resultados do Plano Anual de Metas, sendo passíveis de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida;
 16. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Plano Anual de Metas;
 17. Cumprir horário integral na escola conforme contrato de trabalho, salvo quando convocado pela SEMEC para alguma atividade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

Serão estabelecidas no Plano Anual de Metas, em consonância com as estabelecidas pela SEMEC;

CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO(A) DIRETOR (A) DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O Diretor de Supervisão Pedagógica da Escola será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas, conforme estabelecido no Plano Anual de Metas.



Estado do Piauí
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
 Rua Areolino de Abreu, 1507 - Centro.
 (86)3215-7934/3215-7930 / FAX: (86)3215-7943/3221-1133
 CEP.: 64000-180 - Teresina - Piauí

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele tivesse transcrito, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Plano Anual de Metas, apreciados e aprovados pelo Conselho Escolar e posteriormente pela SEMEC.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 04 (quatro) anos, podendo ser revisto a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando o diretor(a) de Supervisão Pedagógica deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

CLÁUSULA NONA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão, não exime o diretor de Supervisão Pedagógica, de outras responsabilidades, decorrentes de leis, decretos e portarias, desde que sejam inerentes ao cargo e função ocupados em âmbito pedagógico.

CLÁUSULA DÉCIMA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato serão resolvidos de comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos e de acordo as normas legais.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

Teresina, ____ de _____ de 2009.

Washington Luis de Sousa Bonfim
 Secretário SEMEC

 Diretor(a) de Supervisão Pedagógica

TESTEMUNHAS:

 CPF _____ RG _____

 CPF _____ RG _____

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CINCÍAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **A contribuição do supervisor escolar na construção do conhecimento pedagógico do docente da Educação de Jovens e Adultos- EJA”**

Pesquisador responsável: Profa Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí
Telefone para contato: (86) 32155570
Mestranda: Diane Mendes Feitosa
Telefones para contato: (86) 32132746

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Desta forma esclareço que:

1- O estudo intitulado: **“A contribuição do supervisor escolar na construção do conhecimento pedagógico do docente da Educação de Jovens e Adultos- EJA”** esta sendo conduzido por Diane Mendes Feitosa, aluna do Curso de Mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

2- A referida pesquisa tem como objetivo analisar a ação do supervisor e sua contribuição para a mobilização de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. No sentido de alcançar este objetivo, aplicarei com você um o questionário que ajudará a traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

3- Para complementar as informações obtidas no questionário realizarei uma entrevista na qual vou contar com o auxílio de um gravador para captar sentidos e significados atribuídos a ação supervisora, forma de organização do trabalho do supervisor, saberes adquiridos e

dificuldades encontradas pelo supervisor na sua prática pedagógica. Em seguida, as respostas serão transcritas para posterior análise, classificação, organização e interpretação da sua fala.

4- Os registros estarão sob a minha de inteira responsabilidade. Assim garanto estarei à sua disposição em qualquer etapa do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5- A pesquisa não oferece riscos à saúde ao voluntário, entretanto, pode causar algum desconforto no que diz respeito ao fator tempo, tendo em vista que serão utilizados dois tipos de instrumentos de coleta dos dados: o questionário e entrevista.

6- Não há benefício direto para o participante ou recebimento de qualquer recurso financeiro. Trata-se de estudo de natureza acadêmica que servirá como requisito parcial para conclusão do Curso de Mestrado em Educação. Acredito que a pesquisa resultará em dados que poderão auxiliar na descoberta de novos espaços de formação ampliando aqueles saberes construídos na escola. Esse processo auxiliará na sistematização de conhecimentos sobre a prática do supervisor escolar para que sirvam como aporte teórico que fundamentem a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria educacional da educação de pessoas jovens e adultas.

7- Toda e qualquer informação obtida na pesquisa será confidencial estando disponível somente para a equipe de pesquisadoras. Se você concordar em participar do estudo terá seu nome e identidade mantidos em sigilo podendo retirar-se do estudo a qualquer tempo.

8- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos ou outros eventos de natureza científica.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **“A contribuição do supervisor escolar na construção do conhecimento pedagógico do docente da Educação de Jovens e Adultos -EJA”**. Eu discuti com a mestrandia **Diane Mendes Feitosa** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Assim autorizo a execução do trabalho de pesquisa, exposto acima, com a minha colaboração espontânea.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas :

Nome: _____ RG _____

Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2010

Assinatura do pesquisador responsável