

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

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**O SUPERVISOR ESCOLAR NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O DITO E O VIVIDO**

TERESINA
2010

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**O SUPERVISOR ESCOLAR NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O DITO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bárbara Maria Macedo Mendes.

TERESINA
2010

B713s Bonfim, Luiz Jesus Santos

O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido. / Luiz Jesus Santos Bonfim. - 2010. 163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
"Orientação: Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes".

I. Título. 1. Supervisão escolar. 2. Orientação educacional. 3. Prática pedagógica.

CDD 371.2

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**O SUPERVISOR ESCOLAR NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ALFABETIZAÇÃO: ENTRE O DITO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação,
conforme avaliação da Comissão constituída pelos
professores:

Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI
Orientadora

Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda - UESPI
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Antônia Edna Brito - UFPI
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho - UFPI
Suplente

Teresina, 30/09/10

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPPEN - Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais

CEALE - Centro de Formação Leitura e Escrita

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

HP - Horário Pedagógico

IBOP - Instituto Brasileiro de Opinião Pública

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISE - Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios

PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a Escrita

PROFA - Programa Nacional de Professores Alfabetizadores

PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Caracterização do contexto do estudo.....	30
Figura 2 Perfil dos interlocutores do estudo.....	32
Figura 3 Eixos temáticos da pesquisa.....	97
Figura 4 Acesso a profissão.....	105
Figura 5 Percursos de formação.....	110
Figura 6 Concepções de supervisão escolar.....	115
Figura 7 Delineamento da ação do supervisor escolar.....	120
Figura 8 Peculiaridades da relação supervisor escolar e professor alfabetizador..	125
Figura 9 A ação do supervisor como mediação a prática docente alfabetizadora..	130
Figura 10 Dimensão formativa.....	135
Quadro 1 Critérios para participação como interlocutor na pesquisa.....	32
Quadro 2 Principais fases da entrevista narrativa.....	36
Quadro 3 Eixos temáticos da pesquisa.....	40
Quadro 4 Classificação brasileira de ocupações.....	45

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Raimunda Santos Bonfim e ao meu pai José Luiz Rodrigues Bonfim pelo apoio e direcionamento na minha vida.

A minha esposa, Kelly Cristina, companheira e cúmplice em mais uma conquista. Essa vitória é nossa.

Aos meus filhos Ian Lucas e Ila Beatriz, estrelas-guias que trazem inspiração e força à minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça da vida.

A Prof^a Dr^a Bárbara Maria Macedo Mendes, “farol no mar, da incerteza” que me guiou nos momentos mais difíceis, minha mais sincera gratidão.

A Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito, pela atenção, paciência e sapiência das contribuições.

Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito pelas observações e contribuições na qualificação.

Ao Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda por ter aceitado participar da avaliação do nosso trabalho.

A Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral pelos momentos de aprendizado e por inspirar o gosto pelo conhecimento.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI, pela sabedoria, paciência e por fazerem parte desse importante momento de qualificação profissional e de crescimento como ser humano: Prof^a Dr^a Ana Valéria Lustosa, Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito, Prof^a Dr^a Bárbara Maria Macedo Mendes, Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Prof^a Dr^a Maria do Amparo Borges Ferro e Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

A minha amiga Umbelina Saraiva pela colaboração, apoio, incentivo e por se fazer sempre presente na minha trajetória pessoal e profissional.

Aos supervisores escolares interlocutores desta pesquisa, pelo desprendimento de tempo e a atenção dedicada ao nosso estudo.

Aos meus irmãos, José de Jesus Santos Bonfim e Noélia Santos Bonfim, por fazerem parte da minha trajetória pessoal e profissional.

A minha sogra Rita de Castro, por compartilhar a educação dos meus filhos, principalmente, nos momentos da nossa ausência.

A professora Maria dos Remédios de Sousa Costa pelo sempre presente incentivo e cooperação na consecução deste estudo.

Aos professores, supervisores e gestores com quem compartilhei as angústias e alegrias no magistério público municipal.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina – SEMEC, por ter contribuído na consecução da pesquisa.

A Marinalva Veras, Coordenadora de Supervisão da SEMEC pela solicitude no atendimento a questões relacionadas ao estudo.

Ao Diretor de Ensino do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Floriano, Odimógenes Soares Lopes pelo apoio, incentivo e colaboração na consecução do estudo.

Ao Diretor Geral do IFPI, Campus Floriano, Darley Fiacro de Arruda Santiago por propiciar desde nossa entrada nesta instituição as condições necessárias para conclusão deste trabalho.

As professoras Luciana Neiva e Fátima Brandão pelas colaborações na revisão do trabalho.

Aos colegas e amigos do IFPI que propiciaram na sua convivência a força necessária para a conclusão deste trabalho em especial a Andreína, Audir, Ana Rita, Diniz, Enivaldo, Gildon. Haudália, Helder, Iara, Irineu, Jair, Marcelo, Marcio, Marconi, Michele, Odimógenes, Rangel, Stephenson.

A todos os colegas e amigos da 16ª turma em especial a Carmem, Daniele, Escol, Ioneide, Lourival, Marilda, Nina, Robert, Sidclay, Socorro, Tina, Valdirene, o meu muito obrigado.

Quem se sente fascinado pelo mar acaba por descobrir as maneiras de construir barcos e de navegar. Se o mar não me fascina, se ele me dá medo, porque razão haveria de querer aprender a arte de construir barcos e de navegar? É o fascínio que acorda a inteligência. O conhecimento surge sempre no desafio do desconhecido.

Rubem Alves

RESUMO

O movimento atual da sociedade impõe aos profissionais da educação rever o seu papel e as suas funções no sentido de viabilizar ações que respondam as novas demandas sociais, tecnológicas, legais, educacionais e culturais do processo educativo formal. Nesse contexto, o nosso estudo discute a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador. Trata-se de uma investigação que analisa como o supervisor escolar desenvolve sua prática pedagógica como profissional da educação, na perspectiva de subsidiar o trabalho do professor alfabetizador em escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI. O estudo efetivou-se através da pesquisa qualitativa narrativa, fundamentada nos trabalhos de Josso (2004); Sousa (2006a, 2006b, 2008) entre outros, tendo como interlocutores três supervisores do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, lotados em escolas localizadas na zona rural no município de Teresina – PI. Para produção dos dados utilizamos o questionário e as entrevistas narrativas que possibilitaram, após leituras e releituras criteriosas, a organização dos dados em três eixos temáticos: O Profissional Supervisor Escolar; Prática Pedagógica do Supervisor Escolar e a Ação Supervisora na Interface com a Prática Docente Alfabetizadora. A análise e interpretação dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1977); Franco (2008) e autores que seguem essa técnica. Na realização da presente pesquisa buscamos fundamentar teoricamente nosso trabalho a partir de reflexões sobre a supervisão escolar, tendo como base os estudos de Braga (1999); Libâneo (2006, 2009a, 2009b); Medina (2002, 2006); Rangel (2007, 2008a, 2008b); Saviani (2002, 2004, 2006, 2007,); Silva Júnior (2006; 2008), e outros. Sobre o processo de alfabetização de crianças, encontramos fundamentação em Braggio (1992); Frade (2007); Mortatti (2007a, 2007b); Soares (2004, 2005, 2006, 2009), além de autores que discutem a formação e a prática pedagógica tais como Nóvoa (1995, 2000, 2002); Tardif (2002) entre outros. Constatamos, a partir do estudo que a ação supervisora embora tenha em certos momentos, encaminhado delineamentos para uma reflexão sobre alguns limites e problemas da atuação desse profissional junto aos docentes, apontou para uma ação supervisora, ainda encerrada no âmbito das práticas de prescrição e controle do trabalho do professor. A investigação identificou ainda que as atividades dos supervisores desenvolvem-se de maneira contingencial e em momentos específicos e pontuais, tais como: atendimento aos problemas emergenciais diários, visita as salas de aula e assessoramento e consultoria do trabalho do professor. Portanto, a ação supervisora não acontece orientada por um programa de trabalho, ou seja, por um acompanhamento sistemático da prática pedagógica do professor.

Palavras- chave: Supervisão escolar. Alfabetização. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The current movement of society requires from educators a review of their role and functions in order to enable actions that respond to new social, technological, legal, educational and cultural demands in formal education process. In this context, our study discusses the pedagogical practice of the school supervisor at the interface with the work of the literacy teacher. This is an investigation that examines how the school supervisor develops his/her teaching practice as a professional of education with a view to assisting the work of literacy teachers in public rural schools in Teresina-PI. The study was accomplished through the narrative qualitative research, grounded in the works of Josso (2004), Sousa (2006a, 2006b, 2008) among others, with three supervisors headcount of the Municipal Education and Culture, crowded into schools located in rural areas in the city of Teresina – PI as subjects of this research. To produce the data we used the questionnaire and narratives interviews that make possible, after careful reading and rereading, the organization of data on three themes: The Vocational School Supervisor, Supervisor of School Teaching Practice and Action Supervisory Interface with Practice Teaching Literacy. The analysis and interpretation of data was based on the technique of content analysis according to Bardin (1977), Franco (2008) and authors who follow this technique. At the conduction of this research we seek to justify theoretically our work from reflections on school supervision, based on studies of Braga (1999); Libâneo (2006, 2009a, 2009b), Medina (2002, 2006), Rangel (2007, 2008a, 2008b); Saviani (2002, 2004, 2006, 2007); Silva Júnior (2006, 2008), and others. About the literacy process of children, we find reasons in Braggio (1992), Frade (2007); Mortatti (2007a, 2007b), Soares (2004, 2005, 2006, 2009), and authors who argue about training and educational practice like Nóvoa (1995, 2000, 2002), Tardif (2002) among others. We note from the study that the supervisory action although at times sent designs to reflect on some problems and limitations of this professional with teachers, pointed to a supervisory action, still enclosed in the scope of prescribing practices and control of teacher's work. The research also identified that the activities of supervisors develop contingency and at specific times, such as: daily care of emergency issues, visit the classrooms and advisory and consultancy of the teacher work. Therefore, the supervisory action does not happen driven by a work program, in other words, by a systematic monitoring of the pedagogical practice of teacher.

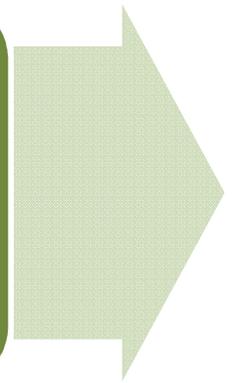
Keywords: Supervision school. Literacy. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 AS VEREDAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO	25
1.1 A pesquisa no cenário educacional.....	25
1.2 A pesquisa narrativa.....	27
1.3 Contexto da pesquisa: escolas de zona rural.....	29
1.4 Os interlocutores do estudo.....	31
1.5 O caminho na produção dos dados da pesquisa.....	34
1.5.1 A utilização do questionário.....	34
1.5.2 A utilização da entrevista narrativa.....	35
1.6 A análise e interpretação dos dados.....	39
CAPÍTULO 2 OS CAMINHOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR	43
2.1 O percurso de consolidação da supervisão escolar no Brasil.....	43
2.2 A formação do supervisor escolar no Brasil.....	52
2.3 A crise da supervisão escolar no Brasil.....	62
2.4 A formação continuada como ação supervisora.....	65
CAPÍTULO 3 O DEBATE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	77
3.1 Trajetória da alfabetização no Brasil.....	78
CAPÍTULO 4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR ESCOLAR	96
4.1 Eixo 1 O profissional supervisor escolar.....	98
4.1.1 Ingresso na profissão.....	99
4.1.2 Percursos de formação.....	105
4.2 Eixo 2: Prática pedagógica de supervisão.....	110
4.2.1 Concepções de supervisão escolar.....	111
4.2.2 Delineamento da ação do supervisor escolar.....	115
4.3 Eixo 3 A interface supervisão e a prática docente alfabetizadora.....	120
4.3.1 Peculiaridades da relação supervisor escolar e professor alfabetizador.....	121
4.3.2 A ação do supervisor como mediação a prática docente alfabetizadora.....	125
4.2.3 Dimensão formativa da ação do supervisor escolar.....	131
TECENDO CONCLUSÕES	137

REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	153

Introdução



INTRODUÇÃO

Discutir a formação de professores na atualidade é uma tarefa desafiadora, considerando a complexidade do ato de ensinar e as novas funções atribuídas à escola pela dinâmica do momento sociocultural e educacional do mundo globalizado e conseqüentemente da sociedade da informação e da comunicação. O momento atual impõe aos profissionais da educação rever o seu papel e as suas funções no sentido de viabilizar ações que respondam às novas demandas sociais tecnológicas, legais, educacionais e culturais do processo educativo formal.

Nesse contexto, o nosso estudo se insere num campo específico, na área de formação de professores, porque discute a prática pedagógica do supervisor escolar e como essa prática subsidia o trabalho do professor alfabetizador. Trata-se de uma investigação que pretende compreender como o supervisor escolar desenvolve seu percurso como profissional do magistério, na perspectiva de subsidiar o trabalho do professor alfabetizador, em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI.

No sistema de ensino público municipal, o supervisor escolar, denominado de pedagogo, desenvolve sua prática pedagógica realizando, dentre outras funções, a de orientar, avaliar, supervisionar as atividades de ensino e coordenar a execução e a avaliação do planejamento curricular.

Destacamos, portanto, que a prática pedagógica não se circunscreve somente ao trabalho docente. Um trabalho, um conceito, uma ação, uma prática para ser definida como pedagógica, no entendimento de Libâneo (2009a, 2009b), deve seguir duas características: a primeira se refere à dimensão humana intencional e a segunda em ser uma prática social.

No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade; ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. (LIBÂNEO, 2009a, p. 34).

Desse modo, a prática desenvolvida pelo supervisor escolar se configura como pedagógica, pois se constitui numa ação com fins desejáveis, ou seja, possui uma intencionalidade educativa, inserida em um contexto mais amplo, o qual inclui aspectos políticos, culturais e econômicos da sociedade. Nesse sentido, vale ratificar, de acordo com Libâneo (2009a, 2009b), que toda prática educativa docente é pedagógica, mas nem toda prática educativa pedagógica é docente.

Em nossa revisão de literatura, constatamos que as pesquisas centradas na prática pedagógica tomam como objeto de estudo preferencial o professor. Essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas associadas às produções sobre a formação e a profissão docente, nas quais os professores passam a ocupar papel de protagonista. Na esteira deste processo, que valoriza, além da prática pedagógica do professor, o *locus* em que esta se desenvolve, abre-se espaço para trabalhos de investigação que abordem a prática pedagógica de outros profissionais do magistério¹, no caso específico deste trabalho, o supervisor escolar.

O desenvolvimento do campo de atuação do supervisor escolar no Brasil tem sua gênese relacionada à expansão dos sistemas de ensino atrelados a um projeto capitalista desenvolvimentista que se consolidou após a instituição da ditadura com o golpe militar de 1964. O discurso que vigorava era o de fracasso da educação, evidenciado através dos números de evasão e retenção, necessitando, então, de uma reforma que pudesse garantir aos sistemas educativos a produtividade e eficiência das fábricas, que seguiam um modelo baseado na taylorização do trabalho, separando aqueles que executavam o trabalho daqueles que o planejavam. (KUENZER e MACHADO, 1982).

Nessa direção, os especialistas da educação contribuíam na garantia da efetividade da educação escolar, mas somente no que se refere à racionalização e controle do trabalho desenvolvido na escola, sobre o qual predominava a valorização dos meios e dos métodos, desconsiderando a relação professor/aluno, escola/sociedade numa ação despolitizadora da prática educativa. Desse modo, os especialistas, segundo Alonso (2006), foram acusados de contribuir na consolidação

¹ De acordo com a resolução nº 1 de 21 de março de 2008 em seu Artigo 8º "Integram o magistério da Educação Básica os profissionais que dão suporte pedagógico direto ao exercício da docência, exercendo as funções de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. (BRASIL, 2008).

do projeto tecnocrático-militar e promover a fragmentação do trabalho na escola, despolitizando-o ao impor fiscalização e controle do trabalho docente.

Essa origem, atrelada a um período de predomínio do tecnicismo na educação, do cerceamento de direitos dos cidadãos e consolidação da dependência econômico-cultural aos Estados Unidos, trouxe uma herança negativa à profissão de supervisor escolar. A partir do processo de redemocratização, as críticas a esse profissional se intensificam inclusive com propostas de extinção da profissão e do banimento do supervisor escolar em alguns contextos. (SILVA JUNIOR, 2006).

Decorrente disso, a luta do supervisor escolar passa a se concentrar na desconstrução de uma imagem ligada a um período de repressão, quando sua prática se acomodava na fiscalização e controle da prática docente. Isso passa a ocorrer através de uma redefinição de sua prática, agora ligada, segundo Rangel (2008), ao trabalho coletivo na escola no qual ele integra o corpo de profissionais do magistério, colaborando na construção de uma escola pública de qualidade.

As questões relacionadas ao supervisor escolar, nesses quase dez anos do século XXI, não têm se constituído como tema preferencial nas discussões sobre educação. Um reflexo desse fato é o contexto dos livros publicados sobre a temática, marcado mais por reedições de trabalhos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 quando havia uma fertilidade de produções nessa área. No meio acadêmico, como bem observou Silva Júnior (2006), a realidade não é diferente, já que se caracteriza também por uma exígua presença do supervisor escolar como campo de estudo preferencial e de produção.

Na parca produção sobre a supervisão no Brasil encontramos, de maneira recorrente, aspectos relacionados ao contexto de resignificação da sua prática, concentradas principalmente no campo da formação continuada.

A análise desses aspectos nos encaminhou a refletir acerca do trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar. As reflexões realizadas e o interesse pela temática tiveram origem nas diferentes experiências que vivenciamos ao longo da nossa trajetória profissional.

No percurso profissional que vivenciamos como supervisor escolar, a primeira experiência profissional aconteceu numa escola da rede privada, logo depois de concluirmos a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI, no final da década de 1990. Nesse mesmo período, ingressamos na especialização em Supervisão Escolar também na UFPI. O fato de iniciar uma

experiência no magistério paralela a uma formação específica para atuar na área constituiu-se em momento ímpar de desenvolvimento profissional, uma vez que estávamos em constante reflexão sobre a relação teoria/prática na ação do supervisor escolar.

Dois anos depois, entramos na rede pública municipal numa escola de zona rural para atuar como professor nas séries iniciais do ensino fundamental. Uma realidade totalmente nova para quem vinha do contexto da educação privada. Foi uma época de muitos desafios profissionais e quando pudemos ter contato, agora no papel de professor, com a prática pedagógica do supervisor escolar.

No enfrentamento dessa nova realidade desafiadora como professor dos anos iniciais², tivemos o apoio de uma equipe de profissionais experientes, que muito colaboraram na superação dos obstáculos encontrados nesse percurso. Dentre esses profissionais, merece destaque a figura do supervisor escolar, que contribuiu significativamente no enfrentamento dos desafios teórico-práticos que se levantaram na prática pedagógica como professor.

Desse modo, a experiência profissional como professor nos ajudou a entender a importância do supervisor para o trabalho docente e foi valorosa quando, dois anos depois de entrarmos no magistério público municipal, iniciamos uma nova fase profissional, agora, como supervisor escolar.

A importância do supervisor escolar para o trabalho docente, segundo Medina (2002, 2008), faz desse profissional um parceiro político-pedagógico do professor, na medida em que proporciona um movimento de ação-reflexão-ação sobre o produto da relação entre professor que ensina e aprende e aluno que aprende e ensina.

Nessa nossa trajetória como profissional do magistério, observamos algumas posições estereotipadas em relação à prática do supervisor escolar, comumente relacionadas a uma postura de controle e fiscalização do trabalho do professor. Mas, com efeito, o que vem se configurando na prática é uma ressignificação da ação desse profissional, saindo de uma perspectiva limitada à inspeção e controle para uma postura centrada em subsidiar a prática pedagógica docente.

² Em um dos turnos atuávamos em uma turma com crianças de sete anos, na época o ingresso no ensino fundamental – 1ª série, que na realidade das escolas rurais é o período inicial de contato com a cultura escrita, portanto com o processo de alfabetização.

Dessa forma, o entendimento da ação supervisora na perspectiva de subsidiar o trabalho docente traz maior responsabilidade ao seu trabalho na escola, com os profissionais da supervisão convocados a assumir a linha de frente no enfrentamento dos problemas educacionais³. Dentre esses problemas, merecem destaque as questões ligadas à alfabetização de crianças, que nesses anos iniciais do século XXI vêm protagonizando as discussões no âmbito educativo.

A temática da alfabetização de crianças no contexto nacional tomou um novo rumo, de acordo com Mortatti (2006), a partir de meados da década de 1980, com o início de uma grande produção sobre o tema, reflexo da mudança paradigmática ocorrida com a chegada, no Brasil, dos aportes teóricos da psicogênese da língua escrita, mais conhecida como concepção construtivista de alfabetização. O novo paradigma logo ganha *status* institucional com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fundamentados explicitamente nesta concepção.

O paradigma construtivista abre caminho para que outras concepções de alfabetização surjam e conquistem território. Isso ocorre a partir de críticas a alguns aspectos do próprio paradigma construtivista, também conhecido como psicogênese da língua escrita.

Desse modo, podemos citar o letramento como vertente teórico-conceitual, que tem se firmado no cenário das discussões sobre alfabetização no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com as produções de Soares (2004a; 2004b; 2005). As discussões em torno do letramento logo chegam à formação de professores, tanto no contexto da formação inicial como a realizada de forma contínua.

Na perspectiva de formação contínua, a partir do letramento, a SEMEC realizou, no início de 2008, no município de Teresina, uma formação continuada, para professores, supervisores e outros técnicos, ministrada pela equipe do Centro de Formação Leitura e Escrita – CEALE, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG que tem desenvolvido um intenso

³ No enfrentamento dos problemas na educação básica o MEC vem propondo algumas ações: a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos com a escolarização obrigatória iniciando aos seis anos. Outra ação é a implementação do Plano Metas e Compromissos – Todos pela Educação, com a indicação para a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Esse desempenho passa a ser aferido através da criação da Provinha Brasil, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turmas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados serão utilizados para o planejamento de metas para os sistemas de ensino e para ações como a formação continuada. (BRASIL, 2010).

trabalho de divulgação do ensino inicial de leitura e escrita, a partir de produções sobre o letramento. O curso teve como uma das estratégias a continuação dos estudos iniciados, sendo que o supervisor escolar estaria responsável por organizar essas ações nos contextos escolares.

O contexto delineado evidencia claramente o envolvimento do supervisor escolar nas ações de formação continuada em alfabetização oferecida pela SEMEC. Tal fato sinaliza, para um reconhecimento desse profissional, como elemento colaborador para um bom resultado no processo de alfabetização nas instituições de ensino.

Como já mencionamos anteriormente, vivenciamos de perto a efervescência das discussões sobre alfabetização na rede pública municipal, sempre atuando em escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI. A partir dessa atuação, sentimos a dificuldade de trabalhar em instituições nas quais a maioria dos alunos ingressa no primeiro ano do ensino fundamental sem ter tido nenhum contato sistematizado com a cultura escrita, aspecto que dificulta ainda mais o processo de alfabetização.

Sobre o aspecto da escolarização anterior ao ingresso no ensino fundamental, Kappel, Carvalho e Krammer (2001) apontam que as crianças com passagem pela educação infantil, sobretudo as originárias das camadas populares, apresentam um melhor desempenho na sequência dos seus estudos no ensino fundamental.

Outro aspecto que pesa no desempenho de crianças de comunidades rurais, segundo Razo e Fariñas (2006), está relacionado a fatores econômicos e socioculturais das famílias. Nessa direção, a carência de educação infantil somados a fatores econômicos e socioculturais podem colaborar para que o número de analfabetos funcionais na população de zona rural seja maior do que na população das áreas urbanas, como comprova a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD).

Diante desse cenário, a prática pedagógica do supervisor escolar ganha relevância ao trazer para as escolas de zona rural a reflexão sobre o cenário estrutural no qual a escola está inserida, conjuntura que reflete direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem que, segundo Rangel (2008a), constitui-se objeto da ação supervisora.

Conforme o exposto, o nosso objeto de estudo é a prática pedagógica do supervisor escolar, compreendendo essa prática como um processo contínuo e resultante da trajetória pessoal e profissional. Assim definido, o objetivo do nosso estudo é **analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI**. Tendo em vista o objetivo geral, delimitamos como mote central da pesquisa a seguinte questão: **Como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador?** Na consecução do estudo e como desdobramento do problema de pesquisa, elencamos as seguintes questões norteadoras: **qual o perfil profissional dos supervisores escolares interlocutores do estudo? Como se caracteriza a prática pedagógica desses profissionais? Como se configura a interface entre a ação supervisora e a prática pedagógica do professor alfabetizador?**

A discussão da prática pedagógica do supervisor escolar surge como possibilidade de analisar como está se configurando a ação desse profissional na perspectiva de superação de um trabalho de controle e vigilância do fazer docente.

O supervisor, assim como os demais especialistas da educação, segundo Alonso (2006), teve forte evidência na educação brasileira num período marcado pelo domínio do tecnicismo, que coincidiu com boa parte do governo ditatório militar, instituído com o golpe de 1964. Com o enfraquecimento do regime militar, iniciou-se uma análise crítica da escola, incluindo aí forte crítica aos especialistas, dentre eles o supervisor escolar. Esse profissional traz como herança o pesado fardo de ter colaborado na sua prática para a efetivação do projeto desenvolvimentista de dependência econômico-cultural sob domínio de uma tecnocracia burguesa comandada pelo braço militar da ditadura.

A partir de então, o supervisor escolar viu-se sob forte oposição e passou a não ser considerado como um membro da equipe escolar, aspecto que levou a um movimento de discussão e redefinição da sua prática profissional. Nessa direção, segundo Silva Júnior (2006), a temática dos especialistas em educação vivenciou, nas décadas de 1980 e 1990, um movimento profícuo de produção, fruto das discussões nos encontros e fóruns regionais e nacionais dos profissionais da área.

Atualmente vivenciamos um arrefecimento, tanto das produções como das discussões e organizações de classe em torno dos especialistas. Diante do exposto, o presente trabalho pretende centrar o foco no supervisor escolar, principalmente

por acreditarmos na importância da sua contribuição na construção de uma educação pública que possa realmente cumprir o papel de proporcionar um ensino de qualidade que, nas palavras de Silva Jr (2006, p. 100), significa “[...] criticamente examinar a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática”. Dessa forma, contribuindo com a prática pedagógica do professor.

Muita responsabilidade é colocada sob os ombros do supervisor escolar e dar voz a esse profissional é colocar em evidência mais elementos descritivos sobre sua trajetória profissional e das práticas que realmente se configuram no *locus* escolar, ações não mais centradas sob um prisma autoritário, mas cada vez mais com maior presença de um sentido grupal, que ratifique sua importância na construção do trabalho coletivo através de um movimento dialético que contribua na superação prescritiva dominante de algumas ações no campo da educação.

Face ao exposto, reafirmamos a relevância do estudo por contribuir com reflexões acerca da prática pedagógica do supervisor escolar, compreendendo que essa prática é um processo contínuo e resultado da trajetória pessoal e profissional.

Desse modo, tendo como direção o objetivo e as questões norteadoras desta pesquisa, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos além de conter uma introdução e conclusão.

Na introdução apresentamos o nosso envolvimento com o objeto de estudo, a prática pedagógica do supervisor escolar, destacando que essa prática é consequência da trajetória pessoal e profissional. Ainda no texto introdutório, apresentamos as justificativas para o estudo da temática, a estrutura do trabalho e alguns dos autores que fundamentaram a investigação. Concluímos a introdução discorrendo sobre as possíveis contribuições do estudo para o campo da prática pedagógica e dos especialistas em educação, particularmente do supervisor escolar.

No primeiro capítulo: “**As veredas metodológicas do estudo**”, delineamos o percurso realizado na investigação, enfatizando sua inserção no campo da abordagem qualitativa subsidiado pelas indicações da pesquisa narrativa. Apresentamos ainda, neste capítulo, a caracterização dos interlocutores do estudo e do contexto profissional no qual estão inseridos, assim como a descrição da produção dos dados, a partir de questionários e da entrevista narrativa e de como esses dados foram organizados nas análises, tomando como elemento norteador a metodologia descrita. A construção deste primeiro capítulo apresentou como

fundamentação teórica, entre outros autores: Bardin (1997); Franco (2007); Josso (2004); Jovchelovitch e Bauer (2002); Souza (2006a, 2006b, 2008); Richardson (1999).

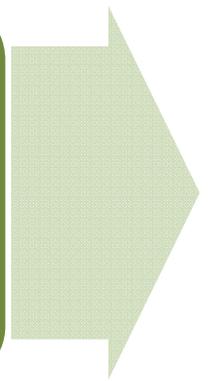
O segundo capítulo, nomeado: **“Os caminhos da supervisão escolar”** apresenta uma discussão inicial sobre o caráter polissêmico da nomenclatura que designa o supervisor escolar, seguindo por uma análise histórica que discorre sobre a função, profissionalização e formação desse profissional, bem como sobre os rumos da ressignificação de sua prática, apontando para a mediação do trabalho do professor, principalmente nas experiências formativas no espaço escolar. Essas discussões encontraram em autores como Christov (2007); Fusari (2008); Libâneo (2006, 2009a, 2009b); Medina (2002, 2006); Rangel (2007, 2008a, 2008b); Saviani (2002, 2004, 2006, 2007,); Silva Júnior (2006; 2008) seu alicerce teórico.

No terceiro capítulo, que tem como título: **“O debate sobre a alfabetização”**, trata sobre as discussões que vêm se desenvolvendo no campo da alfabetização de crianças no Brasil, centradas a partir do debate em torno dos métodos de alfabetização, da psicogênese da língua escrita e do letramento. Para apoiar as discussões utilizamos autores como Barbosa (1994); Braggio (1992); Frade (2007); Mortatti (2007a, 2007b); Soares (2004, 2005, 2006, 2009) entre outros.

No quarto capítulo, denominado **“A prática pedagógica do supervisor escolar”**, os dados foram organizados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2007) e revelados através da tessitura entre as narrativas dos interlocutores e o referencial teórico proposto.

Na conclusão, nomeada **“Tecendo conclusões”** encaminhamos as discussões, a partir dos aspectos constatados das narrativas dos interlocutores e nos encaminhamentos que sugerimos em face da realidade verificada. O estudo revela que, apesar de toda a discussão da ressignificação da prática pedagógica do supervisor escolar, ainda encontramos traços de uma ação prescritiva e controladora do trabalho docente realizada principalmente através da assessoria e consultoria do trabalho do professor alfabetizador.

Capítulo 1 - As veredas metodológicas do estudo



CAPÍTULO 1

AS VEREDAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

*Para trilhar os caminhos que levam à plenitude
escolhem-se as veredas mais ímpias, sem flores
ou flores gastas pelo faro dos pássaros*

*porque a pura ciência dos rios se constrói
por entre as pedras escorregadias, lisas
das margens, não pela geografia das cores
o brilho intransigente das primaveras*

Vieira Calado

Apresentamos neste capítulo, o caminho percorrido na configuração metodológica da pesquisa. Inicialmente discutimos de maneira breve sobre o cenário das pesquisas no campo educacional, destacando, nesse contexto, a pesquisa narrativa como modo preferencial de metodologia no nosso estudo. Em seguida, situamos como a pesquisa narrativa se coaduna na consecução do objetivo desse trabalho. Abordamos, na sequência, a caracterização do contexto no qual o estudo se desenvolveu e dos supervisores que participaram como interlocutores. Discorreremos ainda sobre os instrumentos utilizados na produção dos dados e, por fim, tratamos a respeito da organização, análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

2.1 A pesquisa no cenário educacional

Percorrer os caminhos metodológicos de um estudo investigativo é, por muitas vezes, como infere a epígrafe de abertura deste capítulo, enveredar por terrenos nos quais o percurso, ao primeiro olhar, aparenta um paradoxo quase que irreconciliável, entre uma aridez desanimadora, causada, principalmente pela inexperiência dos primeiros passos na pesquisa e a confusão de sentidos, em meio a uma miríade de informações, configurando-se em verdadeiros labirintos à procura de um farol norteador.

Nessa direção, a metodologia torna-se elemento fundamental na realização de um trabalho investigativo e, embora, na maioria das vezes, se apresente à

primeira vista, assim como as veredas que, segundo Guimarães Rosa (1996), significam passagens estreitas e sinuosas, guiam os viajantes a verdadeiros oásis de fertilidade.

A metodologia utilizada nas pesquisas científicas, durante um longo período, foi marcada pela predominância do paradigma newtoniano-cartesiano, instituído como uma forma racional de inquirir os fenômenos naturais e, conseqüentemente, compreender melhor o mundo em que o homem está inserido. (SANTOS, 2009).

Desse modo, o determinismo mecanicista caracterizado, muito mais pela capacidade de domínio do fenômeno investigado do que pela compreensão dos meandros da realidade, passa a se tornar forma predominante nesses estudos.

A pretensa racionalidade objetiva desse arquétipo, fez com que sua organização metodológica fosse aplicada para além dos limites das ciências naturais, as ciências humanas, pois segundo Santos (2009, p. 32) é esse o interesse da burguesia:

[...] que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade.

O domínio do paradigma newtoniano-cartesiano não perdura no campo social. O conhecimento científico acumulado transgride essa pretensa homogeneização de um estatuto metodológico positivista, fazendo surgir outros paradigmas de investigação e interpretação da natureza e do homem. (CHIZZOTTI, 2006).

No cenário educacional, as pesquisas desenvolvidas no Brasil, nas últimas duas décadas do século XX, segundo André (2001), encaminham-se para uma nova direção em relação aos problemas e temáticas abordados na investigação, no referencial teórico-metodológico, assim como no contexto dos estudos.

Essa nova disposição vai de encontro às pesquisas desenvolvidas no âmbito da racionalidade técnica, provocando uma cisão com essa forma tradicional de pesquisa e fazendo surgir novas abordagens de investigação, com destaque para a pesquisa qualitativa. Nessa abordagem de pesquisa o

[...] pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e interpretação dos fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado do que as pessoas atribuem ao que falam e ao que fazem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Sob as premissas da perspectiva qualitativa, seguimos nosso percurso metodológico na realização do estudo, na direção do pensamento de Gonzaga (2006), ou seja, partindo de uma visão complexa dos interlocutores e do contexto no qual estão inseridos, considerando suas múltiplas relações. Desse modo, assumimos uma visão holística, na qual os eventos estão relacionados, tanto com o passado como com o presente dos sujeitos partícipes desta investigação.

Nessa perspectiva, a modalidade de pesquisa narrativa, situada no campo da pesquisa qualitativa, se coaduna com o objetivo do estudo, pois, segundo Sousa (2006a, 2006b, 2009), é adequada para investigar questões relacionadas à prática pedagógica desenvolvida pelos diversos sujeitos que atuam no cenário institucional escolar. Na seção a seguir discutiremos com mais detalhes sobre a pesquisa narrativa.

2.2 A pesquisa narrativa

Na realização de uma investigação que tenha como percurso definido o trabalho, a partir da perspectiva dos interlocutores do estudo, entendendo essas percepções como resultado de uma trajetória pessoal e profissional, e de expressões de indivíduos atores e autores de suas práticas é importante buscar subsídios num referencial que tenha na valorização das vozes desses sujeitos seu foco principal.

A pesquisa narrativa, segundo Ferreira M. (2006), está associada à História Oral, surgida a partir do movimento da Escola dos Annales que defendia a utilização das fontes orais como um instrumental inovador na construção da História. A inovação centra-se exatamente na valorização dessas fontes como possibilidade de dar oportunidade de manifestação aos excluídos da história, proporcionando um olhar sob um novo prisma, que concorra para a compreensão dessas vozes, do seu

cotidiano, obnubilados pela expressão uníssona dos vencedores representada por uma história factual.

A palavra, na pesquisa narrativa, inscreve-se na perspectiva dos estudos metodológicos interpretativos tomados a partir do sujeito que se expressa. Diante desse entendimento, a pesquisa narrativa, utilizada nesta investigação, configurou-se como importante estratégia metodológica, pois possibilitou um trabalho desenvolvido “[...] a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos”. (SOUZA, 2006a, p. 27).

A prática pedagógica do supervisor escolar, portanto, está inserida, dentro do contexto dessas vidas profissionais, uma vez que se constitui através do caminho percorrido, envolto por sua vez por aspectos pessoais e profissionais que repercutem no seu fazer. Esses elementos podem, através da pesquisa narrativa, como metodologia interpretativa, emergir das vozes desses sujeitos, uma vez que essa abordagem institui:

[...] a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material lingüístico, evocando a interioridade dos actores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior através das representações, das idéias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projectos e das buscas que o constituem e o animam. (JOSSO, 2004, p.141)

Desse modo, o trabalho com a pesquisa narrativa possibilitou, nesse estudo, compreender a partir das vozes dos supervisores escolares, as disposições pessoais para atuação na profissão. Isso só foi possível, como defende Josso (2004, p. 142) pelo fato de, no próprio momento da produção da narrativa, o interlocutor fornecer acesso a “[...] fatos tangíveis estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores”.

O alcance da pesquisa narrativa, nessa investigação, ampliou-se também para aspectos concernentes as experiências formativas dos partícipes desse estudo, que de acordo com Josso (2004), permitiu questionamentos sobre as concepções do saber-fazer e dos elementos que fundamentam a compreensão de si próprios no seu contexto de atuação.

Assim, as evocações realizadas pelos sujeitos e expressadas nas suas vozes retomam processos formativos importantes que se configuraram na construção de aprendizagens, concretizadas no contexto da sua ação presente. Refletir sobre esse percurso é um investimento no autoconhecimento pessoal e profissional, portanto um importante evento de autoformação e de pesquisa.

A utilização da pesquisa narrativa, nessa dupla perspectiva de investigação/formação, torna-a ainda mais importante nos estudos desenvolvidos no campo da educação, pois quando o sujeito fala sobre sua prática, sua trajetória, revela as aprendizagens construídas e reflete sobre seu processo de formação, realizando um movimento metacognitivo e metareflexivo do conhecimento de si, sendo, portanto, importante tanto para o pesquisador como para o próprio interlocutor do estudo.

2.3 Contexto da pesquisa: escolas de zona rural

O estudo foi realizado em escolas da rede pública municipal de Teresina, tendo como *locus* específico as escolas localizadas na zona rural da região Sul e Sudeste. No processo de seleção do contexto da pesquisa optamos pelas escolas rurais porque foi nesse espaço que se desenvolveu nosso percurso como profissional do magistério na rede pública municipal.

Essa nossa vivência nos fez perceber uma série de especificidades em relação ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem em escolas de zona rural, peculiaridades que expressam as dificuldades do trabalho dos profissionais do magistério que atuam nessas instituições.

Em relação ao processo de alfabetização, o fato de a maioria dos alunos ingressarem no ensino fundamental nas instituições escolares, sem ter passado por uma escolarização anterior, acarreta mais problemas ao processo de ensino inicial de leitura e escrita. Esse fato é comprovado em estudo realizado por Kappel, Carvalho e Krammer (2001), ao constatarem que a escolarização anterior ao ensino fundamental, principalmente para as classes populares, gera melhores resultados na continuação dos estudos.

Além da escolarização anterior, outros aspectos influenciam no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em escolas de zona rural. O primeiro diz respeito à realidade econômica e sociocultural dos alunos que frequentam essas

escolas. O segundo faz referência ao investimento na ampliação e melhoria da estrutura física das instituições escolares dessa região.

Segundo Soares, Razo e Fariñas (2006, p. 48), esses aspectos influenciam nos resultados da escolarização, pois são “[...] fatores fundamentais na trajetória escolar: recursos financeiros (ou capital físico) e capital social ou cultural. Toda a literatura atribui imensa importância tanto a um como ao outro nessa trajetória”.

Em relação à estrutura física dessas escolas, uma pesquisa realizada em 2009 pelo Instituto Paulo Montenegro e Instituto Brasileiro de Opinião Pública – IBOP, sob encomenda da Confederação Nacional da Agricultura – CNA e publicada em 2010, revela que a realidade dessas escolas em relação à estrutura física, como biblioteca, recursos eletrônicos, comunicação e saneamento é bastante preocupante.

Atualmente a SEMEC conta com quarenta e quatro (44) escolas situadas na zona rural. Desse universo, trinta e cinco (35) ofertam o primeiro segmento do ensino fundamental, sendo que vinte (20) funcionam somente do 1º ao 5º ano⁵. A caracterização das escolas nas quais atuam os interlocutores desse estudo está apresentada de forma resumida na Figura 1.

Escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI que ofertem os anos iniciais do ensino fundamental			
ESCOLA 01 (1º ao 5º ano) EIXO SUDESTE Três salas de aula, cantina, pátio, diretoria e secretaria, sala de professores, área interna para ampliação reduzida; não tem sala para os supervisores; não tem biblioteca.	ESCOLA 02 (1º ao 5º ano) EIXO SUDESTE Três salas de aula, cantina, pátio, diretoria e secretaria, sala de professores, área interna para ampliação reduzida; não tem sala para os supervisores; não tem biblioteca.	ESCOLA 03 (1º ao 9º ano) EIXO SUDESTE Cinco salas de aula, cantina, pátio, quadra de esporte, diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, área interna para ampliação reduzida; não tem sala para os supervisores; não tem biblioteca.	ESCOLA 04 (1º ao 9º ano) EIXO SUDESTE Sete salas de aula, cantina, pátio, quadra de esporte, diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, área interna para ampliação reduzida; não tem sala para os supervisores; não tem biblioteca.

Figura 1: Caracterização do contexto do estudo

Fonte: Dados empíricos do estudo

⁵ Informação obtida junto à Coordenação de Supervisão Escolar da SEMEC.

Como podemos observar na Figura 1, as escolas que ofertam somente os anos iniciais do ensino fundamental, não dispõem da mesma estrutura das escolas que atendem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Podemos constatar esse fato ao observarmos os dados referentes à estrutura das escolas 3 e 4, que disponibilizam laboratório de informática e quadra de esportes.

A respeito do laboratório de informática, o uso de tecnologias informatizadas na educação, segundo Oliveira e Fischer (1996), constitui-se importante recurso no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao ensino inicial de leitura e escrita, hoje já existem programas desenvolvidos especificamente para crianças que estão no processo de alfabetização.

É importante também destacarmos que em nenhuma das instituições existe um espaço específico para o supervisor escolar. Mesmo as duas escolas de menor estrutura, Escola 1 e Escola 2, têm um local exclusivo para o funcionamento da Direção e Secretaria. Muitas ações realizadas pelo supervisor escolar necessitam de um ambiente específico para serem desenvolvidas, como atendimento aos pais, conversa com alunos, atendimento de forma individualizada aos professores. Dessa forma, um espaço para a organização e desenvolvimento dessas atividades é importante.

Outro aspecto que observamos presente em todas as escolas, contexto do estudo, diz respeito à falta de biblioteca. É indubitável a importância da biblioteca para o desenvolvimento do aluno, mas esse valor assume um caráter ainda mais significativo quando nos referimos a alunos em processo de alfabetização. O contato com os livros, seu manuseio, mesmo quando o aluno não lê convencionalmente, é importante no desenvolvimento do processo de alfabetização, na formação de leitores. A esse respeito, Fragoso (1994) defende que as atividades desenvolvidas na biblioteca devem atender ao projeto educativo da instituição, dessa forma, contribuindo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Os interlocutores do estudo

No desenvolvimento dessa investigação definimos como interlocutores do estudo três (03) supervisores do quadro efetivo da rede pública municipal de Teresina que atuam em escolas da zona rural. Para preservar o caráter anônimo do

trabalho, utilizamos como codinomes, nomes de autores que fundamentaram o estudo: Mary; Myrtes e Antônia.

Na definição dos partícipes para a investigação fizemos inicialmente uma visita a SEMEC, junto à Coordenação de Supervisão para colhermos informações sobre o quadro de supervisores. Nessa primeira coleta de dados, identificamos que estão lotados vinte e oito (28) supervisores em escolas de zona rural. Uma parte desse quadro ingressou na rede, no concurso de 2007, sendo que no primeiro semestre de 2008 tomaram posse os últimos classificados. Desse modo, em virtude de um dos critérios definidos para escolha dos sujeitos da pesquisa ser o de tempo de experiência como supervisor na rede pública municipal, o número de profissionais aptos a participar do estudo ficou bastante reduzido. Na definição dos interlocutores do estudo utilizamos os critérios descritos no Quadro 1:

Interlocutores	Crítérios para participação na pesquisa
Supervisores	Pertencer ao quadro efetivo do magistério público municipal
	Estar, no mínimo, há três anos atuando na supervisão
	Estar lotado em escolas de zona rural que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental
	Participar voluntariamente do estudo

Quadro 1: Critérios para participação como interlocutor na pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Após a seleção dos interlocutores da pesquisa, aplicamos o questionário (Apêndice A) para elaboração do perfil dos partícipes do estudo, sintetizados na Figura 2.

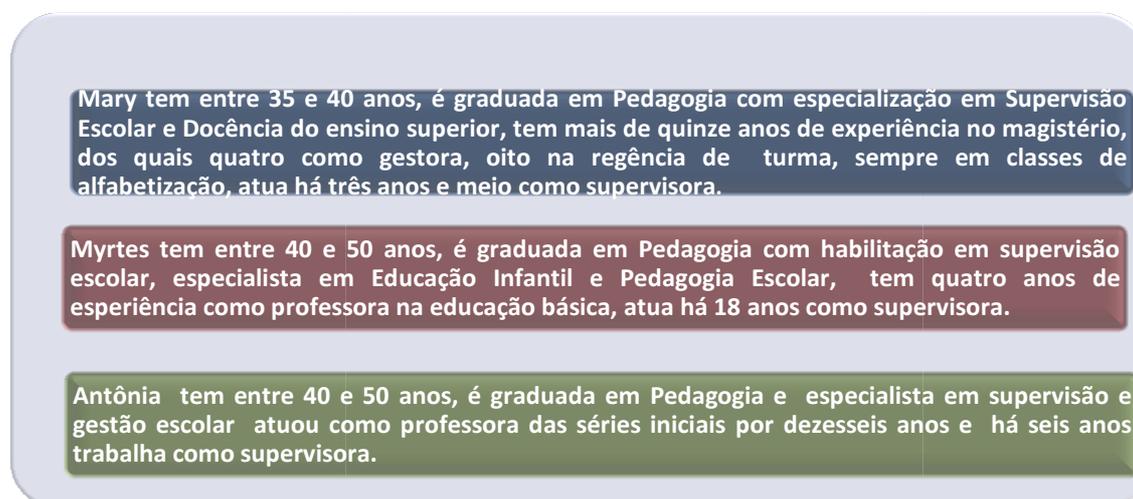


Figura 2: Perfil dos interlocutores do estudo

Fonte: Dados empíricos do estudo

Como podemos observar, na Figura 2, os interlocutores do estudo são todos do sexo feminino. Vale ressaltar que, segundo Demartini e Antunes (1993), nem sempre as mulheres ocuparam atividades no magistério, além da regência de turmas. A supervisão escolar, assim como outras funções praticadas na escola fora da regência de classe, nas primeiras décadas do século XX, foi com frequência realizadas por homens, pois havia o entendimento que estes, exerciam melhor a liderança nas instituições educativas.

Nessa época, as mulheres eram maioria no magistério primário no desenvolvimento das atividades de professora, pois a elas eram associadas características de abnegação, altruísmo, sacerdócio. Esse perfil ia ao encontro de interesses econômicos, pois a atividade docente exercida pelas mulheres, não precisava ser bem remunerada, já que esse aspecto é secundário, em relação aos valores de desprendimento material, contribuindo assim para o processo de feminização do magistério. (CATANI, 2003).

Outro aspecto da caracterização dos interlocutores apresentados na Figura 2 é em relação à formação: todas são graduadas em Pedagogia. Destacamos também que as três (3) supervisoras possuem mais de uma especialização. Um elemento que merece atenção sobre a formação das partícipes do estudo é em relação à Myrtes. Além de possuir duas especializações é habilitada em supervisão escolar. No que concerne à experiência profissional desenvolvida no magistério, as três supervisoras atuam há mais de quinze (15) anos.

Mary, além de atuar há mais de três anos como supervisora escolar trabalhou na regência de turmas de alfabetização e também como gestora. Myrtes desenvolve suas atividades profissionais como supervisora há mais de dezesseis anos, além de também ter atuado como professora. Antônia trabalha como supervisora há seis (6) anos e tem dezesseis (16) anos de experiência como professora.

Desse modo, compreendemos que os anos de vivência no magistério possibilitaram às interlocutoras experiências profissionais como professoras, favorecendo melhor desempenho da ação supervisora, considerando que as experiências docentes orientam as compreensões e encaminhamentos das atividades profissionais com mais segurança e com maior compreensão do cotidiano da sala de aula.

2.5.0 caminho na produção dos dados da pesquisa

Considerando o objetivo do estudo: analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI, elencamos dois instrumentos para a produção dos dados da pesquisa: o questionário com perguntas fechadas e a entrevista narrativa. Para caracterizar detalhadamente a produção dos dados, apresentamos a seguir a descrição dos procedimentos de pesquisa.

2.5.1 A utilização do questionário

Nesta pesquisa utilizamos o questionário para traçar o perfil dos interlocutores, pois, segundo Richardson (1999), esse instrumental é o mais apropriado para informações referentes ao perfil dos sujeitos. A utilização do questionário no estudo (Apêndice A) possibilitou a descrição das características dos participantes da pesquisa nos aspectos referentes à formação acadêmica, tempo da atuação profissional, experiência como professoras, gênero e faixa etária.

Como já mencionado anteriormente, após os primeiros contatos junto à Coordenação de Supervisão Escolar na SEMEC para obtermos informações sobre supervisores lotados em escolas de zona rural, passamos a buscar contato pessoal com esses profissionais. As primeiras aproximações aconteceram em encontros que reuniam os supervisores no Centro de Formação Odilon Nunes.

Esses contatos iniciais foram facilitados pelo fato de fazermos parte da equipe de supervisores da SEMEC. Nos próprios encontros que participávamos, buscávamos com as pessoas mais próximas informações e até mesmo a mediação com outros colegas supervisores para facilitar as primeiras aproximações. Como os encontros dos supervisores eram realizados por região na qual a escola estava localizada, por exemplo – quando a reunião envolvia escolas da região Sul, estavam também inseridas as escolas de zona rural, localizadas no denominado Eixo Sul – tivemos que nos deslocar várias vezes ao centro de formação para manter contato com os supervisores que atuavam em escolas de zona rural que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse momento, foi importante o apoio recebido da Coordenação de Supervisão Escolar, inclusive divulgando a nossa pesquisa nos encontros de supervisores e facilitando o acesso aos profissionais que ainda não tínhamos estabelecido contato.

Nesses primeiros contatos mantidos, explicamos os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser utilizada, o caráter anônimo das informações a serem prestadas e outras dúvidas que surgissem. Aqueles que aceitavam participar voluntariamente do estudo, um dos critérios na definição dos interlocutores, recebiam para assinar o termo de consentimento de colaborador na pesquisa (Apêndice C) e apresentávamos o questionário para caracterização dos interlocutores do estudo.

A aplicação do instrumento facilitou nosso contato direto com os partícipes da investigação, indo ao encontro da afirmação de Richardson (1999), ao afirmar que esse fato diminui a possibilidade do instrumento não ser respondido ou alguma questão ficar sem resposta, pois na medida em que surgia alguma dúvida íamos esclarecendo aos interlocutores, mas como o questionário já tinha sido previamente testado, não tivemos problemas quanto a seu preenchimento.

2.5.2 A utilização da entrevista narrativa

Inscrita no campo da pesquisa narrativa, segundo Souza (2008, p. 91), a entrevista narrativa funciona numa dupla perspectiva: de investigação e de formação, pois, na medida em que os interlocutores narram, refletem sobre seu processo de formação e percurso profissional, teorizam a partir de sua própria experiência e ampliam o seu processo de formação por meio da investigação e autoformação. Nesta perspectiva:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscrevem-se neste espaço no qual o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço no qual o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

No âmbito deste estudo, as entrevistas narrativas foram realizadas com três (3) supervisores que atuam em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI, agendadas com cada interlocutor, de acordo com sua disponibilidade, considerando que todos os partícipes da pesquisa trabalham entre 40 e 60 horas semanais.

A realização das entrevistas objetivou evidenciar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador. As entrevistas, à semelhança dos questionários, foram fundamentadas nas questões norteadoras do estudo e orientadas por um roteiro (Apêndice B) que possibilitou obter informações quanto ao ingresso das interlocutoras como supervisoras, seu investimento na formação profissional, sua concepção de supervisão, o papel do supervisor escolar e como esse profissional desenvolve sua ação junto ao professor alfabetizador.

A produção dessas informações foi realizada a partir da entrevista narrativa. O instrumento foi utilizado seguindo uma série de etapas planejadas passando por uma adaptação a partir do modelo proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002). Essas fases estão apresentadas de forma resumida no Quadro 2.

Etapas	Regras
Planejamento	Elaboração da questão desencadeadora Elaboração de perguntas relacionadas às questões norteadoras Esclarecimentos aos interlocutores do estudo sobre a aplicação do instrumento
Início da entrevista	Leitura da questão desencadeadora
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Realizar anotações para a fase de perguntas Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	Relacionar o roteiro de perguntas aos fatos narrados Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições
Fala conclusiva	Esclarecer alguns pontos que não ficaram claros durante a realização da entrevista

Quadro 2 – Principais fases da entrevista narrativa

Fonte: Adaptado a partir da sugestão de Jovchelovitch e Bauer (2002).

As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e abril de 2010 e foram registradas individualmente em gravação digital MP4, nas residências dos participantes, pois a falta de tempo dos mesmos dificultava os encontros na escola. Os dias agendados foram os sábados e domingos, várias vezes remarçadas devido a compromissos pessoais e a imprevistos surgidos. Para a realização da técnica, seguimos as etapas apresentadas no Quadro 2, ao qual detalharemos a seguir.

A primeira etapa de efetivação das entrevistas narrativas consistiu na preparação para sua realização, foi a fase de planejamento, quando elaboramos a questão desencadeadora. A partir da questão desencadeadora e tendo como referência as questões norteadoras da pesquisa, elaboramos um roteiro de perguntas (Apêndice B). Na sequência, no dia da realização das entrevistas narrativas, esclarecemos a cada interlocutor sobre o procedimento de produção de dados.

A segunda etapa consistiu na produção dos dados através do início da entrevista narrativa. Após chegarmos à residência dos interlocutores e de uma conversa informal, quando explicamos novamente o objetivo do nosso trabalho e de buscar deixar o mais natural possível o encontro, partimos para leitura da questão desencadeadora: **Estou realizando uma pesquisa sobre a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com os docentes alfabetizadores. Por isso gostaria que narrasse como você desenvolve seu trabalho com os professores alfabetizadores, particularmente com os professores que atuam de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.**

Após essa leitura, foi iniciada a narração central, terceira etapa da entrevista narrativa. Nesse momento, não fizemos nenhuma interrupção, apenas estimulamos os interlocutores a continuar sua narração com demonstrações não verbais, como movimentos e expressões faciais que pudessem expressar nosso interesse pelas narrativas e estimulassem as falas.

Apesar de todo o planejamento e dos contatos anteriores no início dessa fase das entrevistas, as interlocutoras demonstraram um pouco de insegurança e ansiedade, porém, no decorrer das mesmas, falaram com naturalidade sobre a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador. Ao passo que ouvíamos atentamente as narrativas, fazíamos anotações que pudessem ligar elementos da narrativa central ao roteiro elaborado à luz das questões norteadoras.

A etapa da narrativa central foi bastante fértil para nosso estudo, pois possibilitou aos interlocutores momentos de reflexão sobre aspectos da sua ação junto ao professor alfabetizador.

Nesse momento, foram desvelados pontos da trajetória profissional, do ingresso na profissão e da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano dos profissionais da supervisão interlocutores do estudo, possibilitando assim reflexões sobre seu fazer profissional, aspecto que contribui para o processo de autoformação.

Algumas falas, nessa etapa, chegaram à meia hora de narrativas ininterruptas, produzindo fertilidade de comunicações para nosso estudo. A narração central foi interrompida após sinais na própria fala que o interlocutor estava finalizando sua comunicação (coda).

A quarta etapa da entrevista foi a realização das perguntas relativas às questões norteadoras. Nessa fase, buscamos relacionar elementos da narrativa central ao roteiro previamente elaborado, quando buscamos aprofundar algum aspecto mencionado ou mesmo inquirir sobre algum elemento que não foi abordado na narrativa central.

Essa etapa exigiu muita atenção, perspicácia e sensibilidade, pois os elementos que interligaram a narrativa central dos interlocutores ao roteiro fundamentado nas questões norteadoras apareceram, em alguns momentos, de forma implícita nas comunicações. Os questionamentos do roteiro, ao serem realizados de forma contextualizada com as comunicações, permitiram uma maior fertilidade nos dados produzidos, uma vez que permitiram aos interlocutores aprofundar aspectos das suas falas que não foram abordados na narrativa central ou que não ficaram muito claros ao nosso entendimento. Nesse percurso, tivemos o cuidado de não emitir opinião sobre algum ponto da narrativa, nem fazer perguntas sobre atitudes ou contradições observadas nas comunicações.

As entrevistas narrativas foram encerradas com a realização dos últimos esclarecimentos acerca da realização da técnica, principalmente da fase de perguntas. Após a realização das entrevistas, realizamos a transcrição e a organização das informações através de leitura e releitura cuidadosa e criteriosa, tendo como base o referencial teórico, o objetivo proposto e as questões norteadoras.

2.6 A análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados tiveram como objetivo principal a leitura da mensagem das comunicações dos interlocutores para melhor compreender como se desenvolve a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador. Nesta perspectiva, utilizamos na análise e interpretação dos dados produzidos a análise de conteúdo que, segundo Triviños (1987), é ideal para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências dos pesquisados.

Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo tem seu interesse centrado, não na descrição dos conteúdos pura e simplesmente, mas sim, no que estes poderão suscitar após serem tratados. A maioria dos procedimentos de análise de conteúdo organiza-se ao redor de um processo de categorização, que fornece uma representação condensada dos dados brutos. Para a autora, esse processo se refere a uma

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Bardin (1997, p. 117)

É importante ressaltar que a análise não se esgota na categorização das respostas. Segundo Lüdke e André (1986, p.49), é preciso ir mais além, ultrapassando a mera descrição, buscando a interpretação e a compreensão do fenômeno, sendo que o pesquisador: “[...] terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e interpretações. É preciso dar um salto, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido”.

Nessa direção, o pesquisador, ao utilizar a análise de conteúdo, segundo Franco (2007, p. 30), deve preocupar-se em também fazer inferências sobre os dados produzidos, “[...] já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”. Desse modo, a inferência se constitui como uma das importantes finalidades da análise de conteúdo, pois objetiva extrapolar o conteúdo visível nas comunicações e que podem estar conectados a outros dados.

Fundamentados na técnica da análise de conteúdo para o processo de análise e interpretação dos dados da investigação, inicialmente realizamos a transcrição das entrevistas narrativas em sua totalidade. O fato de realizarmos a transcrição das narrativas contribuiu na efetivação da etapa de análise e interpretação dos dados, pois nos permitiu maior contato com os dados produzidos na investigação.

Concluída a etapa da transcrição, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados através de uma leitura geral das narrativas. Segundo Bardin (1997), essa etapa é denominada de leitura flutuante. Nesse movimento, buscamos identificar, nas transcrições das narrativas dos interlocutores, trechos concernentes aos eixos e indicadores temáticos, contemplados no estudo. Podemos perceber, nessa etapa inicial, que nem todo dado produzido nas entrevistas narrativas se constituiu em informação utilizada na realização da pesquisa.

Realizada a etapa inicial da leitura geral dos dados produzidos, iniciamos a segunda etapa do processo de análise e interpretação dos dados, a leitura exploratória. Essa etapa consistiu numa leitura e releitura dos segmentos das narrativas, quando confrontamos os elementos entre si, buscando identificar pontos convergentes e distintos nas comunicações.

Na fase final, os dados produzidos foram analisados e interpretados buscando compreender as narrativas dos interlocutores. Nessa etapa, organizamos as informações em eixos temáticos e indicadores articulados com o objetivo da pesquisa e as questões que orientaram o estudo. O Quadro 3 sintetiza os eixos temáticos com os respectivos indicadores para melhor visualização.

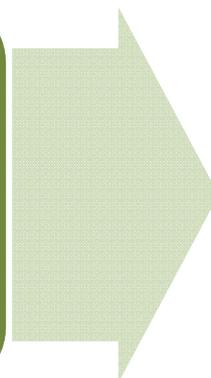
EIXOS TEMÁTICOS	INDICADORES	O PROFISSIONAL SUPERVISOR ESCOLAR	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR ESCOLAR	A AÇÃO SUPERVISORA NA INTERFACE COM A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA
		Ingresso na profissão	Concepção de supervisão escolar	Peculiaridades da relação supervisor e professor alfabetizador
Percursos de formação	Delineamento da ação supervisora	A ação supervisora como mediadora da prática docente		
		Dimensão formativa da supervisão		

Quadro 3: Eixos temáticos da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Os eixos temáticos e os seus respectivos indicadores apresentados no Quadro 3 é resultado de leituras repetidas dos dados produzidos a partir das entrevistas narrativas. No quarto capítulo desta dissertação apresentamos a análise e interpretação desses dados realizada a luz do referencial proposto e das questões que nortearam a investigação.

Capítulo 2 - Os caminhos da supervisão escolar



CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

No presente capítulo, discutimos sobre alguns aspectos do caminho da supervisão escolar partindo do seu significado inicial até o contexto atual. Inicialmente apresentamos o percurso da supervisão até consolidar-se como uma profissão no Brasil. Em seguida discorremos sobre o processo de formação do supervisor escolar atrelado as discussões da formação de professores primários em nível superior. Na seqüência, tratamos a respeito da crise enfrentada pela supervisão escolar. Finalizamos o capítulo apresentando uma reflexão sobre os limites e perspectivas da supervisão escolar no contexto contemporâneo, que tem na formação continuada na escola, um caminho norteador na ressignificação da ação supervisora.

2.1 O percurso da supervisão escolar no Brasil

Embora este estudo não tenha como objetivo fazer uma trajetória histórica da supervisão escolar, tarefa já realizada, segundo Ferreira N. (2006) por vários autores em vários estudos e publicações, entendemos ser pertinente, mesmo que de forma introdutória, esboçar esse percurso.

Desse modo, a compreensão histórica, segundo Cambi (1999, p. 40) é importante não apenas por contribuir na identificação das razões do presente que se delinea, “[...] mas também aquele possível que está diante de nós, aquele diferente que perdemos e que pacientemente podemos esperar recuperar, aquele novo, aquele ‘não-ainda’, do qual vivemos ao mesmo tempo, a aurora e a expectativa.”

Assim, percorrer a trajetória histórica da supervisão possibilitará o entendimento das críticas direcionadas à profissão, revelando ao mesmo tempo, elementos de sua negação e pistas do movimento de ressignificação na busca de se consolidar como elemento importante no cenário educativo.

Para realizar uma análise do percurso da supervisão na educação iniciamos por uma discussão dos significados que o vocábulo supervisão assumiu e, que assume nos dias atuais. Nas palavras de Rangel (2006, p. 75) é inicialmente considerar as próprias denominações atribuídas “[...] pois o nome é essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade.” Nesse sentido, a autora inicia a análise do termo supervisão, explicando:

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

A autora assevera, que no percurso da supervisão a partir dos anos de 1980 até o final da década de 1990 ocorreu uma polissemia de termos que variam conforme o Estado e a escola, a saber: supervisão educacional; supervisão escolar; supervisão pedagógica; orientação pedagógica; coordenação; coordenação pedagógica; coordenação de turno; coordenação de área ou disciplina e supervisão pedagógica. Estes termos guardam também significados e funções diversas, daí a importância em analisá-los, mesmo que de forma breve.

A supervisão educacional amplia os limites da escola e alcança o olhar sobre os sistemas educacionais e sobre a política da educação, centra o foco nos serviços administrativos e pedagógicos, identificada mais com a gestão do que com o ensino. A orientação pedagógica realiza o estudo e reflexão teórica sobre a prática pedagógica, através de trocas de experiência. A coordenação concentra-se na organização de atividades integradoras entre o corpo docente de diversas áreas, de séries iguais e diferentes, configurando-se assim como parte da conduta supervisora. A coordenação de turno também se refere a organização de aspectos administrativos e pedagógicos, contudo num único turno escolar, diferente da coordenação de área ou disciplina que atua em várias escolas, articulando a integração de conteúdos e métodos de uma disciplina específica ou campo de estudo. A supervisão pedagógica faz referência à amplitude da função, quando tanto as funções de coordenação como de orientação estão presentes sobre o olhar supervisor. (RANGEL, 2006).

Ferreira (2007, p. 23) também analisa a terminologia supervisão, mas somente em relação a dois termos, o primeiro relacionado em nível mais amplo e o segundo estrito as instituições escolares:

Supervisor educacional: profissional pedagogo considerado ‘especialista em educação’, capaz de exercer o trabalho educativo como profissional da educação em todos os níveis.

Supervisor escolar: profissional pedagogo considerado ‘especialista em educação’, ‘habilitado tecnicamente’, especializado treinado ou titulado por Decreto, para cumprir as funções técnicas em nível de execução. (Grifos da autora).

Embora as autoras façam referência a variação de função em relação a denominação encontramos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), referência ao supervisor escolar desempenhando as mesmas funções dos demais profissionais que utilizam as denominações aqui já analisadas, como podemos observar no quadro 2.

FAMÍLIA	OCUPAÇÕES	SINÔNIMOS	FUNÇÕES
(294) Programadores, avaliadores e orientadores de ensino.	Supervisor de ensino	Auxiliar de supervisor escolar, Auxiliar de supervisão de ensino, Supervisor educacional, Supervisor escolar, Supervisor pedagógico	Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.
	Pedagogo	Auxiliar de orientação pedagógica, Auxiliar de orientação pedagógica em educação fundamental de primeira a quarta séries, Coordenador de orientação pedagógica, Coordenador de serviço de orientação pedagógica	
	Coordenador pedagógico	Auxiliar de orientação pedagógica, Auxiliar de orientação pedagógica em educação fundamental de primeira a quarta séries, Coordenador de orientação pedagógica, Coordenador de serviço de orientação pedagógica	

Quadro 2: Classificação brasileira de ocupações

Fonte: Adaptado a partir das informações do Ministério do Trabalho e do Emprego

Atualmente na rede pública municipal de Teresina utiliza-se a denominação de pedagogo para designar o profissional do magistério que desempenha a função de supervisão e orientação nas escolas do ensino fundamental e educação infantil.

Com efeito, essa nova denominação, de acordo com Kuenzer (2008) vai de encontro à fragmentação do trabalho pedagógico, atribuída a presença dos especialistas na escola, mas como assevera a autora não consegue promover o trabalho em grupo, inserindo a figura do profissional multitarefeiro, uma vez que o cerne da fragmentação é o modelo capitalista transposto para a escola num viés toyotista em substituição ao taylorismo-fordismo.

Nesta pesquisa, em meio à polissemia de termos utilizados, e a falta de universalização que represente o consenso quanto à denominação desse profissional, optamos pela utilização do termo supervisão escolar.

O termo supervisão escolar, historicamente está associado ao período ditatorial e a ideologia educacional da época, o tecnicismo. Mas entendemos que a simples substituição do termo não é o que vai caracterizar uma mudança significativa, por isso é necessário olhar o profissional da supervisão com outros olhos, pensar novas estratégias de formação, investigar sua prática pedagógica e discutir novas formas de atuação.

Desse modo, a utilização do termo supervisão escolar, representa neste estudo, uma visão sobre o contexto no qual a escola está inserida, cenário que repercute diretamente no objeto de trabalho do profissional, entendido por nós de acordo com Medina (2002, 2006) como produto da relação do professor que ensina e aprende e o aluno que aprende e ensina, ou o processo ensino-aprendizagem. (FREIRE, 2002; RANGEL, 2008a).

Portanto a “visão sobre”, tem que ser realizada sobre a instituição como um todo e, na sua relação com elementos além de seus muros, da política, da economia, da cultura. Elementos que a formam, aspectos das relações, dos sentimentos, da subjetividade, que desembocam na escola em todos os seus espaços.

Além das terminologias analisadas, outros significados atribuídos ao termo supervisão podem ser úteis para identificar as raízes da supervisão escolar, origens representadas, distante ainda do contexto da profissão, quando esta era representada apenas como uma função, uma função supervisora.

Decorrente disso, Saviani citando Foulquié (2006, p. 14) aponta a atividade supervisora como “[...] ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento”.

Assim definida, a função supervisora pode ser encontrada nos contextos sociais mais remotos. Para traçar um percurso do significado da supervisão escolar, urge um olhar atento para a presença da ação supervisora fora dos contextos educativos sistematizados, é necessário ir antes mesmo da consolidação destes, quando a sociedade era organizada de forma comunal.

Nessa direção, é importante a produção de Saviani (2006) na qual nos fundamentamos na organização desse tópico, quando inicialmente iremos abordar a supervisão como função, passando pela configuração de uma idéia de supervisão até chegar ao contexto de consolidação das primeiras em uma profissão, e da demanda e conseqüente formação do profissional para atuar na supervisão escolar.

Historicamente a supervisão escolar tem assumido contornos delineados por um movimento macro das sociedades nos aspectos político, cultural e econômico que se refletem no microcosmo da educação escolar.

Os primeiros significados associados a uma ação supervisora estão inicialmente vinculados a uma função exercida no movimento educacional abrangente dos primeiros agrupamentos humanos, livres ainda de qualquer divisão em castas, quando a educação se dava de forma difusa vinculada ao exercício comum do trabalho e, as pessoas aprendiam com a natureza e para nela intervir a fim de garantir sua sobrevivência. (FERREIRA, 2007).

Nesse cenário, a função supervisora seria caracterizada pela orientação e proteção que os adultos faziam às crianças, processo realizado através das relações de aprendizagem das gerações adultas com as mais jovens numa relação de aprendizagem com e para a vida. (SAVIANI, 2006).

Com a fixação dos primeiros agrupamentos humanos e o surgimento das classes, iniciou-se um processo de exploração, agora o trabalho não era condição para se manter, surgiam os proprietários de terras que podiam explorar o labor de outros homens para garantir sua sobrevivência quebrando com o equilíbrio das sociedades primitivas quando o trabalho era a própria vida. Nesse contexto surge a escola, que carrega como significado etimológico, lugar de ócio, por isso destinada àqueles que tinham tempo livre para usufruí-la, ou seja, as classes mais abastadas,

contrastando com a educação da maioria diretamente vinculada ao trabalho. (SAVIANI, 2006).

A escola durante toda idade antiga e medieval permaneceu de caráter elitista e numa estrutura simples de um mestre e seu aprendiz aspecto que não fomentou o surgimento de uma supervisão no sentido estrito, embora continuasse existir a função supervisora num sentido lato, por sua vez de uma forma distinta do que acontecia nas comunidades primitivas, assumindo “[...] claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo de coerção expressa nas punições e castigos físicos.” (SAVIANI, 2006, p. 16).

Nessa direção, embora ainda não se tratando de uma idéia clara e nem de uma profissão específica, percebe-se o caráter autoritário da ação supervisora, mesmo nos moldes ainda de uma função.

O modelo escolar elitista que atendia a um número reduzidíssimo de abastados da sociedade começou a conviver com um modelo que incluía um número maior de pessoas, principalmente a partir do movimento iluminista e os ideais da modernidade que impulsionaram a expansão da educação sistematizada dando origem aos sistemas educacionais de ensino que favoreceram a “formação” em grande número de um novo perfil de homem para um novo modelo de sociedade e seus nuances político-econômico. Agora o homem não necessitaria apenas utilizar meios rudimentares para extrair com seu trabalho as benéficas da natureza, ele teria de ser instruído para através da sua força de trabalho e de meios mais produtivos gerar cada vez mais lucro a burguesia ascendente, entrava em cena a ciência, a indústria e o modo de produção capitalista, necessitando então de um meio para propagação e sustentação desse novo modo de organização sócio-econômica, o ensino sistematizado. (PIOZZI, 2007).

Essa nova configuração impulsiona a supervisão, agora não mais como uma função, mas como uma idéia. “A idéia de supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa.” (LIMA, 2008, p. 69).

Assim, surge à idéia de supervisão ratificada com a expansão da escola e da criação de um sistema de organização da instrução pública, expressão dos ideais burgueses que tomaram corpo e forma mais nítidos a partir do século XVIII. Desse momento em diante percebe-se com mais nitidez sua definição, fruto da

necessidade de uma nova organização no cenário sócio-econômico e conseqüentemente da escola. (FERREIRA, 2007; LIMA 2008; SAVIANI, 2006).

No Brasil a idéia de supervisão já é esboçada com o Plano Geral dos Jesuítas, o *Ratio Studiorum*, desenvolvido no Brasil principalmente após a morte de Manoel da Nóbrega em 1570. Formado por um conjunto de regras que dizem respeito a todos os envolvidos no processo educativo, segundo Saviani (2006, p. 21) citando Franca (1954) essas normas já expressavam uma idéia de supervisão a ser desenvolvida pela figura do prefeito dos estudos.

A regra nº 1 estabelece que é dever do prefeito 'organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus. A regra nº 5 determina que ao prefeito incube lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de 'ouvir e observar os professores', estipula 'de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor'.

Após mais de quatro séculos será possível afirmar que a prática pedagógica do supervisor escolar na contemporaneidade superou a idéia de supervisão expressa no *Ratio Studiorum*? Será que é possível afirmar que essas regras, pelo seu próprio caráter secular e do contexto em que foram criadas, seriam anacrônicas considerando a prática da supervisão na atualidade?

Estas e outras questões pretendem encaminhar em nossas discussões ao longo desse capítulo e do trabalho, mas percebe-se de uma forma geral, tanto na supervisão ainda como função e na sua configuração como idéia a presença de um caráter hierárquico, fiscalizador, controlador e punitivo da atividade.

A idéia de supervisão ainda perdura durante todo o período colonial, no Império e nos primeiros anos da República. Seja na figura dos comissários com as reformas pombalinas, com os professores na institucionalização do método mútuo a partir da lei de 1827 que tratava da instrução pública, na figura do inspetor geral ainda no Império e do inspetor escolar nos primeiros anos da república. (SAVIANI, 2006).

Todo esse período foi terreno fértil para o nascimento da profissão supervisora que tomou mais impulso com as primeiras tentativas de criação de um

sistema público de ensino a partir da lei de 1827, que de acordo com Tanuri (2000) mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

O constante avanço na direção da criação de um sistema de ensino fez surgir algumas demandas que estimularam a criação da profissão supervisora, Segundo Saviani (2006) um número grande de alunos e conseqüentemente um número grande de professores, que necessitavam de coordenação, além da organização das escolas em grupos escolares. Essas e outras demandas estimularam reformas e leis instituídas na tentativa de superar a timidez com foi tratada a educação até então.

Essas reformas constituídas principalmente na década de 1920 em âmbito estadual, como nos aponta Brzezinski (2006, p. 18) influenciaram inclusive o manifesto dos pioneiros da educação nova e o movimento conhecido como escolanovista que deu um novo norte a educação rompendo com o período anterior além de alavancar “[...] a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas”.

Nessa direção, Lima (2008, p.70) aponta as reformas como o nascedouro da supervisão escolar no país, sob uma nova concepção do trabalho do especialista “[...] a Reforma Francisco Campos – Decreto Lei 19.980 de 18/4/1931, concebida de forma bem diferente da que vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização – para assumir o caráter de supervisão.”

Outro aspecto da conjuntura que favoreceu o surgimento da supervisão como profissão, segundo Saviani (2006) foi à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 que somou forças a todo o quadro que se delineava no surgimento dos técnicos em escolarização como categoria profissional.

Todo esse quadro diz respeito ao surgimento da supervisão como profissão no estado de São Paulo, embora ocupando já nessa época espaço de destaque o estado não inaugurou a institucionalização da profissão, fato que se deu segundo Paiva e Paixão (2008, p. 39) citando Garcia (1988) em 1906 com as reformas “[...] implantadas no governo João Pinheiro que criou o grupo escolar e introduziu a figura do inspetor técnico, precursor do supervisor atual, que deveria desempenhar funções técnicas nos grupos escolares.” Embora as autoras façam essa ressalva afirmam que a profissão se consolidou com a reforma Francisco Campos no final da década de 1920.

Mas o maior contributo de todo o movimento de reformas para o surgimento da supervisão como profissão foi o fato de se propor a separação da parte administrativa da parte pedagógica da instituição educativa, foi assim de acordo com Saviani (2006) que em São Paulo o profissional que desempenhava a supervisão na escola passou a ser o coordenador pedagógico e em Minas Gerais, segundo Paiva e Paixão (2008) professoras formadas nas escolas de aperfeiçoamento e que iriam atuar na implantação de novos métodos junto a suas colegas no ensino primário.

Até o contexto das reformas e do movimento escolanovista a supervisão escolar vinha assumindo várias denominações, principalmente de inspeção, embora seu campo de atuação também já fosse direcionado para questões pedagógicas, esse fato só foi modificado, segundo Lima (2008, p.71) quando se estabelece

[...] uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro da década de 1950, de forma 'modernizada', com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Embora tenha sido no governo ditatorial na segunda metade da década de 1960, mais especificamente com o Parecer nº 252/69 que introduziu uma nova estrutura ao curso de pedagogia, contida aí a formação do supervisor escolar, que ocorreu segundo Saviani (2006) a tentativa mais radical de profissionalização da supervisão escolar, a política desenvolvimentista instituída a partir da década de 1950 propiciou a expansão da supervisão escolar para outros recantos do país, dentre os quais no Estado do Piauí.

A supervisão escolar no Estado do Piauí surgiu na década de 1960 na esteira do processo de expansão das políticas desenvolvimentistas. Braga (1999) aponta a chegada em 1964 de uma equipe de professores do antigo primário de um curso de extensão em Supervisão Escolar, ofertado nos Estados de Pernambuco, Ceará, Minas Gerais e Espírito Santo.

Inicialmente o Serviço de Supervisão Escolar funcionou em caráter por uma equipe de professores que era liberada para supervisionar as escolas da zona urbana e rural do município de Teresina. Após um ano e verificada a eficácia do trabalho da equipe o serviço de Supervisão é oficialmente implantado no Estado do Piauí em 1965. (BRAGA, 1999).

Em 1974 tem início o serviço de Supervisão Escola na rede pública municipal de Teresina através do convênio firmado entre a rede pública estadual e a rede pública municipal para montar uma equipe de supervisores para atender a demanda das escolas do sistema público de ensino. (BRAGA, 1999).

Desde as primeiras organizações humanas com seu modo difuso de disposição, passando pelo período clássico e medieval até a criação dos sistemas escolares a partir do projeto da modernidade e da expansão do modo de produção capitalista, foi sendo postas as condições para o surgimento da profissionalização da supervisão, agora com a expansão dos sistemas públicos de ensino, e a crescente necessidade de presença de técnicos o problema passou a ser a formação de profissionais para atender essa demanda.

2.2 A formação do supervisor escolar no Brasil

A formação dos especialistas em educação esteve vinculada a uma intenção de formação em nível superior de professores primários, desse modo, fundiu-se ao próprio percurso do curso de pedagogia no Brasil, passando das iniciativas de criação e de concretização nas décadas de 1920 e 1930 até as diversas reformas implementadas no transcurso da sua trajetória.

Desse modo, outro elemento importante, que influenciou o movimento de formação de supervisores, foi a ideologia desenvolvimentista, presente principalmente a partir da década de 1950 com parcerias entre Brasil e Estados Unidos. Destaca-se ainda a legislação educacional que tratou o tema da formação de profissionais da educação, a partir das reformas do período ditatorial e o movimento dos educadores em torno dessa formação, que culminou com as investidas legisladoras da Lei 9.394/96 e suas regulamentações na primeira década do século XXI.

Segundo Grinspun (2008) historicamente a formação de supervisores escolares está diretamente relacionada com a criação do curso de Pedagogia, fato consolidado somente no final da década de 1930. Nesse espaço temporal o que realmente se constituiu como processo formativo como assevera Brzezinski (2006, p. 26), foi à criação de

[...] um modesto curso de aperfeiçoamento na Escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, depois denominado Instituto de Educação Caetano de Campos (Decreto nº 5.846/1933). Pelo Decreto nº 4.888/1931, institui-se o curso de aperfeiçoamento para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal.

O curso foi um substituto provisório para uma futura instalação de uma escola superior de estudos pedagógicos e constituiu-se, pelo menos no estado de São Paulo, na primeira iniciativa da formação de profissionais da educação em nível superior. (BRZEZINSKI, 2006).

O processo de criação dos cursos de aperfeiçoamento também aconteceu no Distrito Federal e como destaca Tanuri (2000) estendendo-se a partir da década de 1930 para outras regiões da federação como Bahia, Maranhão, Paraíba, Sergipe, Ceará, e Paraíba, no Nordeste e, estados como Minas Gerais e Rio Grande do Sul, respectivamente nas regiões Sudeste e Sul.

A autora, destaca ainda, como importante movimento formativo a “[...] criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.” (TANURI, 2000, p. 71).

Apesar dessa movimentação inicial da formação de profissionais da educação em cursos pós-secundário, instituídos no início da década de 1930, Brzezinski (2006) afirma como primeira experiência de elevação de formação universitária para professores e técnicos em educação, embora de duração efêmera, a ocorrida na Escola de Formação de Professores do Rio de Janeiro, incorporada a Universidade do Distrito Federal em 1935 através do decreto nº 5.515/1935.

Com efeito, a consolidação da formação de técnicos da educação em nível superior aconteceu com a regulamentação do curso de pedagogia, segundo Brzezinski, (2006); Grinspun, (2008); Libâneo, (2009); Libâneo e Pimenta, (2002); Lima, (2008) criado em 1939 na Universidade de São Paulo (USP).

O curso seguiu o mesmo padrão federal de bacharelado dos demais cursos oferecidos pela USP, padrão que determinava três anos para cursar o conteúdo específico de cada área (ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e pedagogia) a esses três anos mais um ano era acrescido para cursar didática, obtendo assim, a titulação de licenciado que

proporcionando aos egressos saírem graduados e licenciados dos referidos cursos, essa organização na formação docente secundária ficou conhecida como esquema “3+1” perdurando por 23 anos. (BRZEZINSKI, 2006).

Assim definido, como aponta Libâneo e Pimenta, (2002) o curso de pedagogia estabelece uma formação numa dupla dimensão, como evidencia a deliberação legal da época que estabelece para o curso a tarefa de preparar professores e os denominados técnicos da educação.

Sobre a decisão do curso de pedagogia investir na formação de técnicos, Brzezinski (2006) aponta um sério problema, o fato da função de bacharel em pedagogia ou de técnico da educação não ter definição clara no mercado de trabalho, desembocando na “[...] falta de identidade do curso de pedagogia [] evidenciada [] no exercício profissional do pedagogo.”

Na direção oposta, da falta de espaço para o pedagogo, encontra-se o posicionamento de Libâneo e Pimenta, (2002) ao analisar produções sobre o contexto da aplicação do Parecer nº 251/62 e inferir sobre uma falta de regulamentação da profissão, em vez de uma inexistência de campo de atuação profissional.

Outro fator que desempenhou papel importante na formação de supervisores no Brasil foi à implementação na década de 1950 do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE.

O programa tem início com a ida de quatorze professoras aos Estados Unidos para receber formação para implementar em Minas Gerais o treinamento de professores primários, que segundo Paiva e Paixão (2008, p.14), nasce de um pedido do governo brasileiro de assistência técnica no encaminhamento de soluções para a problemática do ensino no país, tendo sua oficialização em 1957 e, como foco principal

[...] o professor primário, a quem se pretende dotar de um instrumental considerado eficiente e necessário ao exercício de suas atividades: o domínio de novos métodos e de técnicas de ensino. Modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades do nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais.

Apesar do programa ter sido pensado para a formação de professores da escola normal que iriam disseminar as inovações nos treinamentos de docentes primários, a formação também chega aos supervisores escolares, embora espere ainda alguns anos.

A implantação de cursos de treinamento de técnicos da educação só passa a ser seguida pelo programa oficialmente, como apresenta Paiva e Paixão (2008) com a revisão do acordo entre Estados Unidos e Brasil em 1961, muito embora a formação já ocorresse desde início de 1960, quando grupos de inspetores de ensino, que atuavam em municípios mineiros, passaram a trabalhar na perspectiva de mudança de foco da inspeção para supervisão, quando passaram a ser denominados de supervisores.

Nessa direção, o Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais - CAPPEN, criado pelo PABAE, passa a formar também supervisores através da especialização Currículo e Supervisão, mudando o foco da formação até agora concentrada nos professores que iriam atuar nas escolas normais “[...] assim, pode-se dizer que o duo currículo/supervisão se equiparara, em termos de prestígio, às metodologias de ensino.” (PAIVA e PAIXÃO, 2008, p. 53).

A inclusão da formação de técnicos da educação foi alvo de crítica, pois havia um entendimento de desvio da função original do programa, treinar professores primários, esse fato não mudou a revisão do acordo assinada em dezembro de 1961, que ratifica a redefinição das finalidades do PABAE, representada aqui, pelo seu primeiro objetivo, que de acordo com Paiva e Paixão (2008, p. 51) era “[...] treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil.”

Um dos motivos para a inclusão do treinamento de supervisores pelo programa foi o contato com a realidade nacional, um número elevado de professores leigos colocando também nas mãos dos técnicos em educação a tarefa de formação, fato representado por políticas de criação de Centros de Treinamento do Magistério nos Estados e mantidos pela União, quando seriam centrados esforços na formação de supervisores para o acompanhamento de classes primárias. (MEDINA, 2002; PAIVA E PAIXÃO, 2008).

De uma maneira geral, o PABAE contribuiu para uma redefinição da atividade dos técnicos da educação, mais especificamente dos supervisores,

segundo Lima (2008) representou o próprio surgimento da atividade supervisora modernizada, sob a denominação de supervisão escolar.

No Piauí, de acordo com Braga (1999), o PABAAE foi responsável pela interiorização da Supervisão Escolar através do convênio firmado entre a SUDENE/MEC/USAID que implantou os serviços nos municípios de Floriano e Picos.

No entanto, o programa também cooperou para a consolidação da hegemonia americana no Brasil quando a supervisão escolar foi utilizada “[...] para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.” (LIMA, 2008, p. 71).

Nessa direção, a legislação do período definiu sobre a formação de especialistas, mais uma vez o curso de pedagogia serviu a esse propósito com a promulgação da LDB, Lei nº 4024/1961 e um ano depois de dois pareceres.

O Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e ‘profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional’, os ‘técnicos de educação ou especialistas de educação [...] o Parecer nº 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginasial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas de ‘conteúdo’ e as disciplinas ‘pedagógicas’. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 17).

Diante do exposto, concordamos com Brzezinski (2006) ao afirmar que os pareceres propostos por Walmir Chagas através do Conselho Federal de Educação (CFE), mais especificamente com o Parecer nº 292/62, apenas ratificou o conhecido sistema (3+1) consolidado há mais de duas décadas, já que as disciplinas pedagógicas eram ofertadas aos cursos de bacharelado apenas no final dos mesmos, havendo sim a dicotomia conteúdo e método, teoria e prática.

Essa realidade permaneceu até a promulgação da Lei 5.540/69 quando o curso de pedagogia sofreu nova reorganização, abolindo a separação entre bacharelado e licenciatura, fato mais uma vez ficando apenas no registro escrito, configurando na realidade a dicotomia do período anterior, porém com nova roupagem. (SHEIBE e AGUIAR, 1999).

A política desenvolvimentista recebeu forte apoio das classes mais abastadas, que via na abertura do país ao capital estrangeiro, oportunidade de

acumular mais riqueza, mas que na década de 1950 e início da de 1960, via essa mesma política realizando uma perigosa aproximação de reivindicações populares que lutavam por maiores ganhos da classe trabalhadora e por políticas públicas mais equânimes entre os vários segmentos da sociedade, como a reforma agrária por exemplo.

O quadro descrito, fomentou o golpe de 31 de março de 1964 que realizou um ajuste entre o modelo econômico desenvolvimentista, aberto ao capital estrangeiro e, a política social que cada vez mais avançava em conquistas para as classes populares, fato que incomodava setores da burguesia nacional impulsionando a aliança entre a tecnocracia burguesa e os militares. (GUIRALDELLI JR., 1994).

O governo militar a partir de então busca ajustar a educação ao novo modelo político-econômico, tendo como medida mais significativa às mudanças no ensino superior ainda no final da década de 1960, com a Lei 5.540/68, legislação que segundo Brzezinski (2006) consolidou a formação dos especialistas em educação.

Para definir a dinâmica de funcionamento do curso de Pedagogia e, conseqüentemente a formação dos profissionais da educação, foi então editada legislação complementar através do Parecer 252/69 e a Resolução 2/1969. “Esses documentos legais fixam o mínimo de conteúdo e duração do curso de pedagogia.” (BRZEZINSKI, 2006, p. 70).

Em relação ao Parecer nº 252 de 1969, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação (CFE) para Saviani (2006, p. 29) significou o movimento mais incisivo de profissionalização da supervisão, agora a realidade era outra

[...] em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas ‘habilitações’. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, [...] centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação.

O referido parecer foi incorporado à Resolução CFE nº 2/69 que determinou os mínimos de conteúdo e duração para organização do curso de pedagogia, fundamentou-se no entendimento que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum, segundo Sheibe e Aguiar (1999, p. 224) formados pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação,

História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Quanto à parte diversificada ficou assim estabelecido:

- para a habilitação 'Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais', as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau, prática de ensino na escola de 1º grau (estágio);
- para a habilitação 'Orientação educacional', as matérias: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
- para a habilitação 'Administração escolar', as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação;
- para a habilitação 'Supervisão escolar', as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;
- para a habilitação 'Inspeção escolar', as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino.

Embora o movimento de aproximação das funções pedagógicas por um técnico da educação, esboçando a idéia de supervisão já fosse realizado desde o movimento de reformas estaduais no final da década de 1920 e início da década de 1930, mais especificamente, com a reforma Francisco Campos de 1931, essa tarefa se restringia na prática, como nos apresenta Saviani (2006) mais a título de fiscalização de aspectos administrativos, com o parecer, agora sim era prevista, a figura do supervisor que iria realizar nas instituições escolares um trabalho mais relacionado à prática pedagógica.

Apesar das habilitações preverem a formação de técnicos para funções e um mercado de trabalho supostamente bem definido, segue argumentando Saviani (2007) o confronto com a realidade não se configurou bem assim, pois não havia nem um *locus* em que as funções estariam bem definidas, nem um mercado de trabalho para absorver tais profissionais.

A lógica que guiou essas decisões foi a de mercado a qual condicionava a formação de profissionais da educação a uma questão de adequação a produtividade social, marcada por uma redução da educação a um viés predominantemente técnico. (SAVIANI, 2004; 2007).

Na década de 1970 novas reformas atingiram o campo da formação de profissionais da educação, tendo mais uma vez Valnir Chagas a frente. Desta feita a

tentativa era mais radical ainda, pois previa a própria extinção do curso de Pedagogia. (AGUIAR et al, 2006; SAVIANI, 2007).

O quadro descrito enseja a participação mais efetiva dos educadores nas discussões sobre a formação de profissionais da educação. Assim, no final da década de 1970 é iniciado o primeiro movimento de organização docente, impulsionado principalmente pelas propostas de reformas do CNE. A partir desta mobilização, as indicações de Valnir Chagas foram rechaçadas, voltando o curso de pedagogia a organização contida no Parecer 252/69, fato que se estendeu até a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. (BRZEZINSKI, 2006; SAVIANI, 2007).

No período anterior a promulgação da LDB o movimento dos educadores através de um amplo processo de discussão encaminhou algumas diretrizes para a formação de professores, em particular para o curso de pedagogia. Diante desse entendimento, fica estabelecida a docência como princípio da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (AGUIAR, 2006; SHEIBE, 2007).

Por sua vez, a nova lei, desconsiderou toda essa trajetória, ao propor num movimento anacrônico em relação aos rumos das discussões para a formação de professores e para a reformulação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). A LDB em seu artigo 63, assim asseverou:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

A crítica sobre a formação oferecida nos institutos se assentava no fato desta assumir um caráter predominantemente técnico, em que não estaria garantido um dos princípios básicos da formação nas universidades, a saber: ensino, pesquisa e extensão,

Em 2000, como reação a esse processo que se desencadeava, os educadores organizados na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), elaboraram uma série de princípios que deveriam se

constituir numa base nacional comum para o curso de Pedagogia com destaque para os seguintes itens:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- Unidade entre teoria e prática, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- Gestão democrática da escola – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnico, aprendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- Compromisso social do profissional de educação, na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras. (SCHEIBE, 2002, p. 60).

O movimento alcança algumas vitórias, representadas através de normalizações legais, mas nas palavras de Aguiar citando Brzezinski (2006) apenas conquistas parciais.

Nessa direção algumas conquistas são negociadas através do movimento dos educadores e representadas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 como uma solução provisória para controvérsia instituída há mais de duas décadas. No plano da formação dos demais profissionais da educação, particularmente do supervisor escolar, além do Parecer CNE/CP nº 5/2005 outro documento veio ratificar e fundamentar a formação desses profissionais, o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que trouxe a formação dos especialistas para o campo da especialização. (BRASIL, 2005, 2006).

Em síntese, analisando a legislação pertinente à formação de profissionais da educação, percebe-se que de uma forma geral a formação dos profissionais para atuar nos contextos educativos fora da regência de sala de aula realizar-se-ia em

cursos de pós-graduação, bastando apenas ao interessado ser licenciado, tirando a exclusividade do curso de pedagogia em formar esses profissionais.

Diante desse entendimento, alguns estados em seus concursos públicos para a contratação de profissionais da educação para atuar nas escolas e nos sistemas educativos em funções fora da regência de turmas já adotam como escolaridade à opção de ter apenas uma pós-graduação em educação, seja ela *stricto* ou *lato sensu*, como foi o caso da Prefeitura do Município de São Paulo em concurso realizado em 2009. No estado do Piauí o último concurso encerrado ainda em 2010 para o cargo de supervisor pedagógico da rede estadual de ensino, ainda trouxe a exigência da graduação em pedagogia com habilitação em supervisão escolar. No concurso da prefeitura ainda em processo, foi exigida apenas a graduação em pedagogia para o cargo de pedagogo.

Nessas circunstâncias, percebe-se que os denominados especialistas em educação, assim como o próprio curso de pedagogia buscam ainda uma identidade, característica esta que perpassa por uma definição mais clara, tanto dos contextos de atuação desses profissionais, como do currículo e *locus* de sua formação.

Nessa direção, duas correntes de teóricos vêm travando uma disputa argumentativa em relação à identidade do curso de pedagogia e dos pedagogos. De um lado temos nomes como os de Libâneo, Pimenta e, do outro lado, membros dos grupos de educadores organizados, principalmente em torno da ANFOPE, representados por figuras como de Brzezinski. Essas discussões se polarizam principalmente em torno docência como fundamento ou não da identidade do curso de pedagogia e da formação de profissionais da educação.

A posição assumida pelos defensores da docência como ponto central na identidade do pedagogo se justifica na crítica a formação técnica dos especialistas em educação, formação esta centrada nas habilitações. Essas críticas chegaram a apontar a categoria como a grande vilã das mazelas do sistema público de ensino do país e geraram uma crise para esses profissionais.

Por sua vez, a legislação que versou sobre a formação de profissionais da educação e, que em parte encampou as reivindicações de educadores que defendiam a docência como elemento central na formação do egresso do curso de pedagogia, estabeleceu o que Rodrigues e Kuenzer (2007) denominaram de epistemologia da prática, ao supervalorizarem a formação do professor polivalente como elemento central na formação de um pedagogo que viesse a assumir outras

funções nas instituições escolares, culminando numa “pseudo formação” ou formação precária em todos os campos que se dispunha.

Assim, a formação de especialistas para atuar nas escolas em funções não-docentes, não encontra nas reformulações do curso de pedagogia uma alternativa que solucione a questão. A supervisão escolar parece que não conseguiu se livrar de uma vinculação com modelos cerceadores da liberdade, do caráter fiscalizador e de ser apontada como causadora da fragmentação do trabalho pedagógico escolar, fato que originou um cenário de crise na profissão.

O percurso histórico da supervisão escolar no município de Teresina-PI, segundo Braga (1999) não ocorreu de maneira diferente da que buscamos esboçar nesse capítulo. Iniciou na década de 1970 de maneira tímida por uma equipe de cinco supervisores que atendiam a seis escolas.

A prática desenvolvida não fugia do campo da inspeção, fiscalização e controle do trabalho do professor. O interessante é que nessas visitas quando se fazia o assessoramento ao trabalho docente também era incluído o acompanhamento da merenda escolar, em relação a qualidade dos produtos, como estavam sendo usados, a validade. O supervisor também ficava encarregado nessas visitas às escolas pelo acompanhamento de alguns aspectos da organização da escola, no que diz respeito a esfera administrativa. (BRAGA, 2009).

Atualmente a SEMEC tem uma equipe de técnicos que fazem exatamente essa função nas escolas do município. Na zona rural, pela questão do deslocamento essa visita é semanal. Nesse momento todo o trabalho da escola é fiscalizado, inclusive o do supervisor escolar.

2.3 A crise da supervisão escolar no Brasil

A herança da vinculação direta do trabalho dos técnicos em educação com a ideologia tecnicista de um governo caracterizado pelo cerceamento da liberdade e até da própria vida para aqueles que ousassem quebrar os grilhões da ordem do estado, foi o fator de maior peso, que levou a supervisão escolar a ser duramente criticada, ou mesmo tomada como a grande vilã do fracasso da educação, aspecto que levou a uma proposta na década de 1980 de “[...] ‘estirpar’, extinguir, da formação à ação, a existência do supervisor” (RANGEL, 2006, p. 71).

As relações estabelecidas nesse contexto econômico eram predominantemente marcadas pelo viés do controle, da fiscalização, visando sempre o aumento da produção. Essa ideologia do controle para uma maior produção ultrapassou os muros das fábricas, das indústrias e influenciou outros setores como a educação.

Seguindo o mesmo padrão das fabricas, o supervisor escolar seria o responsável na escola em garantir o sucesso na produção, através da fiscalização e do controle, imprimindo na sua função uma marca difícil de ser apagada, a de controlador, fiscalizador dessa produção desse operariado, no caso específico, do ensino, do professor.

O modelo econômico desenvolvimentista a partir do final da década de 1970 entra em declínio, a pressão da sociedade civil da inicio a chamada “abertura política” é o momento em que a teoria crítica da realidade educacional brasileira ganha forma e força. De acordo com Alonso (2006), é nessa época que os supervisores são colocados no núcleo da crítica sobre a educação nacional pelo denominado “movimento crítico” da educação, sendo até mesmo apontados pelo fracasso e mazelas do ensino.

A principal crítica atribuída a esse profissional além da sua associação a um modelo autoritário, fiscalizador e hierárquico, era ao próprio fato de ser um especialista. Ser especialista, nesse sentido era segundo Rangel (2006; 2008a) atributo pejorativo, pois remetia a uma divisão do trabalho relacionada a uma forte crítica da divisão de classes.

Desse modo, surge uma concepção de supervisão segundo Barreira citando Franz (2006) “Opositora” que defendia a extinção do supervisor das escolas sob a alegação que estes colaboravam no fracasso da educação ao promover a separação entre o pensar e o fazer, promovendo a fragmentação e proletarização do trabalho docente.

Nessa direção, como nos apresenta Rangel (2008a, p. 151) à crítica não é pertinente, pois analisando o conceito de especialista não se pode fazer uma associação forçada entre a função e condição de especialista e as especialidades pedagógicas, com suas possíveis divisões ou elitizações que vão de encontro ao desenvolvimento do sentido coletivo e comum do trabalho, além do mais em relação ao caso específico do especialista em educação

[...] é interessante observar que essa condição não se aplica, apenas, a quem exerce funções como as de administração, orientação educacional ou supervisão. Na verdade, são também 'especialistas' (no sentido de quem domina, especificamente, uma determinada área de trabalho) os professores de modo geral, no âmbito dos seus conteúdos específicos.

Nesse mesmo período, surge um movimento de ressignificação da ação supervisora para transformação da realidade educacional, Rangel (2008a), Alonso (2006). Iniciava-se na prática supervisora a inclusão de um viés político, que associado ao técnico, daria um novo significado a essa ação.

Nessas circunstâncias, podemos então inferir, segundo Freire (2002, p. 95), que assim como o professor não deixa de ser um educador por ser um especialista, o supervisor como especialista não vai deixar de ser um educador, no sentido de se estar numa relação educativa, envolvendo necessariamente o objeto do conhecimento, no caso do supervisor escolar “[...] o próprio ato do conhecimento que se está dando na relação educador/educando”.

Nessa mesma direção, está o pensamento de Medina (2002, 2006) que entende o objeto de trabalho do especialista-educador supervisor escolar o processo ensino-aprendizagem, ou poderíamos dizer o próprio ato de conhecimento que se dá na relação professor/aluno, ou ainda, na produção do professor, o aprender do aluno.

Com efeito, o supervisor passa a necessitar ao mesmo tempo de uma visão específica, especialista, mas também de uma visão intra e extra-escolar, do todo, visão de educador que envolve o processo de ensinar e aprender em todos seus nuances, para poder assim assumir:

[...] uma posição de 'problematizador' do desempenho docente, Problematizar o desempenho docente significa assumir com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em geral e, em especial, as da classe regida pelo professor. Assim o supervisor 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. (MEDINA, 2002, p. 155).

Assim, o supervisor escolar uniria forças impulsionando o grupo e atuando na mediação com o sistema, sendo interprete da realidade escolar e de suas necessidades não mais aceitando passivamente imposições do sistema. Acontece então um movimento de reconstrução da prática supervisora, sendo agora esse

sujeito responsável por realizar a leitura da escola em sua totalidade. (MEDINA, 2002; 2006).

Essa concepção de supervisão escolar se apresenta para Barreira citando Franz (2006) como transformadora e para Medina (2002, 2006) ação renovada supervisora, ambas se opondo a uma supervisão tradicional ou conservadora.

2.4 Resignificação da supervisão escolar a partir da formação continuada de professores

Nos últimos anos a palavra crise vem ocupando destaque em todos os canais de informação, assumindo um poder midiático de grandes proporções, deixando perplexos, mesmo aqueles, em que a conjuntura de subsistência nunca conheceu outra condição.

Atualmente seu uso está relacionado a graves problemas na economia mundial com epicentro no sistema imobiliário norte-americano causada pela grande especulação e afeição por lucro fácil, aspecto que vem gerando estagnação e recessão na economia mundial. A educação escolar não passa incólume a todo esse quadro que se delineia, aliás, a palavra crise é mesmo uma expressão bastante familiar nas análises e discussões neste campo.

A presença de um “discurso de crise” permeando o pensamento sobre a educação segundo Nóvoa (2002) está presente desde o final do século XX. Conflitos e cismas estiveram marcando esse percurso sinuoso, que carrega no seu bojo, avanços e retrocessos, que representam de uma maneira geral, reflexos de tensões no contexto sócio-econômico. Considerando os limites deste estudo discorreremos de forma concisa sobre algumas repercussões no cenário educacional da crise instaurada a partir da segunda metade do século XX e como essas reflexões podem ser encaminhadas na escola em contextos de formação contínua.

Podemos considerar como germe da crise que a sociedade vem atravessando nas últimas décadas, segundo Cortesão (2001) o fracasso do projeto de manutenção e expansão do Estado de Bem-estar (welfare state) que pudesse distribuir com equidade os ganhos e riquezas advindas do modelo econômico capitalista.

Os primeiros sinais de esgotamento desse modelo remontam de acordo com Rivero (2004) a década de 1960, com a evolução tecnológica, a internacionalização

do capital entre outros fatores. O fermento que fazia crescer o grande bolo econômico dava seus primeiros sinais de desordem, entrando no que passou a se denominar nos últimos anos de crise, como nos detalha, McLaren (2000, p. 120):

Não se pode negar que, na atualidade, o capitalismo entrou em crise mundial de acumulação e de benefícios autodestrutiva, devido à competitividade intensificada que leva a uma supercapacidade e superprodução e a uma queda dos lucros da produção. A nova era de acumulação flexível introduz algumas condições ameaçadoras: a derrubada total da relação fordiana-keynesiana entre capital e trabalho, uma mudança na extração da mais-valia absoluta, a supressão dos ganhos laborais, o enfraquecimento dos sindicatos, as jornadas de trabalho mais longas, mais trabalhos temporários e a criação de uma subclasse permanente, para nomearmos somente alguns de seus desenvolvimentos. A democracia ocidental está presenciando como há um crescente número de indivíduos excluídos das esferas produtivas e distributivas.

Diante do quadro apresentado, Cortesão (2001) assinala que os educadores passam a ocupar o núcleo da crítica sobre o fracasso do modelo econômico, pois não estariam preparando os alunos com as ferramentas necessárias para desempenharem seu papel no contexto econômico, tornando-os competitivos, passando assim de uma imagem messiânica para a condição de bode expiatório de toda uma conjuntura que ultrapassa de forma direta seu campo de atuação.

Esse panorama abre um precedente para reformas conservadoras e antidemocráticas que trazem como pano de fundo, segundo Apple (2004) e Giroux (2000) um projeto de privatização da educação, de institucionalização de um currículo centralizador e de um alinhamento cada vez maior com a economia.

Assim, as escolas deveriam garantir suas práticas alinhadas à utilização do conhecimento para a produção, respondendo as sinalizações do mercado pós-industrial e a nova ordem econômica, desenvolvendo novas competências e habilidades formativas permanentes. (MCLAREN, 2000).

Podemos também destacar como uma das demandas da escola no contexto contemporâneo, um dos fatores elencados como precursores o início da crise no modelo econômico, o avanço da tecnologia. Tal fenômeno também afetou o campo educacional, segundo Alarcão (2007) com a disseminação da tecnologia, principalmente com a ampliação da comunicação à sociedade passa a ser invadida por uma avalanche de informações vinda de diversos canais, ofertada sem limites, tanto na quantidade de acesso como nos fins, contribuindo para a quebra do monopólio do conhecimento nas mãos da instituição escolar.

Nesse sentido, a exposição acentuada da sociedade contemporânea, também denominada sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, (ALARCÃO, 2007); (DEMO, 2000), a essa torrente de informação pode gerar alguns problemas.

Um dos principais riscos é o alinhamento da informação aos interesses econômicos e, conseqüentemente, com sua manipulação na intenção de desinformar através: de divulgação de informação residual, ou oficial, de nível inferior ou superior determinado pelo poder econômico de cada um, de uma informação fútil da mídia centrada nas telenovelas, em que esta mídia é predominantemente privada e, conseqüentemente atendendo a interesses particulares, além de elitista e, quando muito de caráter meramente instrucionista. (DEMO, 2000).

Os educadores diante de toda essa tessitura têm que assumir uma nova postura, as escolas e as tradicionais aulas centradas na figura do professor acompanhado pelo quadro e livro didático desperta cada vez menos interesse nos alunos, que tem a sua volta uma miríade de tecnologias atraentes e cada vez mais acessíveis, que podem trazer a informação desejada na hora desejada, mas que por outro lado, necessitam ser organizadas em conhecimento.

Ante a configuração tecnológica inverossímil que se estabelece, de um avanço cada vez mais surpreendente é necessário, nas palavras de Assman (2000, p. 8) não nos deixar embotar nem por uma fobia tecnológica que nos afasta, nem por sua adoção acrítica e ingênua. O professor competente não necessita temer, pois não será substituído pela tecnologia, esta só aumenta sua importância, uma vez que sua função “[...] já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem.”

A sociedade da informação, nessa direção deve estar fundamentada em princípios de equidade de condição e acesso aos bens proporcionados pelo progresso tecnológico, objetivo que só será plenamente realizado se todos alcançarem um patamar mínimo dos bens produzidos, sob pena de se criar uma classe de info-excluídos. (ASSMANN, 2000).

Outro aspecto contemporâneo que apresenta forte reflexo no contexto escolar é em relação à família e a comunidade que estão cada vez mais afastadas de sua responsabilização com as questões educativas e culturais.

Simultaneamente a demissão das famílias e das comunidades das suas funções educativas e culturais [...] transferindo para as escolas um excesso de missões. Para além do 'currículo tradicional', vagas sucessivas de reformas foram acrescentando novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e a violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, prevenção rodoviária [...]. Ninguém dúvida que, isoladamente, cada um destes programas é de maior relevância. Mas, vistos no seu conjunto ilustram bem o amálgama em que se transformou nossa idéia de formação. (NÓVOA, 2002, p. 15).

O modelo contemporâneo de organização familiar, predominantemente formado por famílias quando a mãe assume sozinha a responsabilidade em manter os filhos, ajuda a explicar em parte o quadro. Segundo Azevedo (1993) até mesmo no modelo nuclear de família, originado na modernidade, a mulher também não está mais exclusivamente dedicada aos cuidados do lar, ficando a atenção com a educação dos filhos destinados exclusivamente à escola.

Outros aspectos da organização mais geral, também se refletem no contexto educativo como a violência, a religião, a nova configuração econômica com um novo perfil de trabalhador, o consumo cada vez mais escravizador, a ética o multiculturalismo, questões de gênero, sexismo. Demandas que geram uma forte pressão nos muros escolares, que ruem ante a força dessas e de outras questões, necessitando ações urgentes.

Qualquer medida a ser discutida deve iniciar a partir de contextos de formação, mais especificamente de formação continuada, medidas centradas numa discussão e reflexão crítica que leve em consideração o cenário mais geral, as práticas pedagógicas dos profissionais e espaço no qual estas se desenvolvem, sendo agora visto como *locus* de formação continuada.

O cenário político-social que se delineou a partir dos sinais de enfraquecimento do regime ditatorial militar, favoreceu uma forte penetração de uma literatura internacional, que de um viés crítico-reprodutivista do final dos anos de 1970 até a década de 1980, vai cedendo espaço, já no início da década de 1990, a uma produção que intensificou as críticas ao modelo da racionalidade técnica, mas apresentando um elemento novo, a valorização do professor enquanto sujeito e, conseqüentemente da sua prática pedagógica.

Essa nova configuração teórico-conceitual vem repercutindo também na prática pedagógica do supervisor escolar, principalmente após a elevação do professor a protagonista nas discussões sobre educação, necessariamente estando

presentes questões sobre uma mudança na concepção de formação inicial e continuada, sendo que esta última vem gerando um novo desenho da prática pedagógica desse profissional do magistério.

Essa produção, apresentada no Brasil, principalmente através de autores portugueses, trouxe alguns elementos importantes nas discussões sobre formação, mas seu maior mérito foi ter colocado a prática pedagógica e o professor como aspectos centrais desse processo.

Para Nóvoa (1992), um dos autores que contribuíram na construção desse aporte teórico, uma proposta de trabalho centrado na pessoa do professor, no seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente profissional, proporcionará uma produção de sentidos sobre as experiências práticas da vida pessoal e profissional, fazendo-a a partir da troca dessas experiências formadoras e formando, junto com seus pares.

Essa formação ocorrerá dentro da própria escola a partir do enfrentamento entre os que defendem essas instituições como organismos de controle e aqueles que a pensam como instrumento de inovação e superação de problemas.

Assumir a escola como espaço de formação docente é entender “[...] que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação.” (IMBERNÓN, 2002, P. 80). O autor segue discorrendo que essa formação não é centrada apenas nas técnicas e procedimentos de ensino, antes de tudo está carregada de ideologias, valores, atitudes e crenças.

Essa resignificação da escola como espaço formativo, também é resultado de transformações mais amplas da sociedade que impulsionam estas

[...] instituições a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e estruturação do capitalismo mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por conseqüência, nos sistemas de ensino e nas escolas. (LIBÂNEO, 2004, p. 45)

Diante do novo quadro que se apresenta no qual o capitalismo se reestrutura através do neoliberalismo a palavra de ordem “qualidade total” importada da teoria

da administração inunda o cenário educacional, trazendo a idéia de culpa dos professores pelo insucesso dos alunos. Está posto o cenário para justificar o investimento na formação continuada de professores.

A preocupação com a formação continuada dos professores, só foi acentuada com a penetração da idéia da “qualidade total” na educação. Segundo Candau (1999) essa preocupação já existia há algum tempo, caracterizada pela reciclagem, quando segundo seu próprio significado, os professores iriam refazer o ciclo de estudos voltando às universidades para participar de cursos de níveis diversos (aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação etc.) além da participação em cursos, encontros, em outros espaços diferentes do local de atuação desses profissionais, deixando clara a idéia do espaço quando deveria acontecer o seu desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de propor caminhos que superem a concepção clássica de formação continuada Candau (1996, p. 143) propõe seu repensar a partir de três pontos, primeiro: “ O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola...” O segundo ponto apontado por Candau (1996) seria a de que qualquer processo de formação continuada deveria está centrado o reconhecimento e a valorização do saber docente. O último ponto apontado pela autora diz respeito ao conhecimento que tem que se ter sobre as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Um aspecto central colocado nas discussões sobre formação continuada centrada na escola e na prática docente é em relação a reflexividade, esse termo foi trazido a partir das produções de Donald Schön.

A reflexão proposta por Schön (1992) aponta para uma formação continua, o incentivo a pesquisa como maneira de crescimento pessoal e coletivo, estimulando um posicionamento crítico sobre a própria pratica. Essas ações, segundo o autor devem cada vez mais ser apoiadas, para que o fantasma da racionalidade técnica não ressurgja em meio à crise de confiança no conhecimento profissional, é preciso encontrar outras saídas e novas alternativas para antigos problemas.

Mendes Sobrinho (2006) defende a formação continuada num movimento de ação-reflexão-ação no momento e no local em que a prática pedagógica está se desenvolvendo.

Em relação à valorização de um estatuto da prática Pimenta (2002) a autora aponta alguns problemas: individualismo, priorização da prática em detrimento da teoria, comercialização do conceito em que são oferecidos cursos para treinar o professor reflexivo como se fosse algo meramente técnico, desconsideração do contexto mais amplo (social, político etc.) em que a prática do professor está inserida.

A partir dos problemas apontados, a autora apresenta possibilidades, de novas direções para os conceitos de professor reflexivo e pesquisador da prática, que não poderiam deixar de considerar, o papel central da teoria para superação do praticismo, da reflexão coletiva para além dos limites da sala e da instituição escolar, considerando os aspectos políticos, sociais econômicos, culturais etc., sempre numa perspectiva de emancipação e transformação para uma sociedade mais equânime, nesse sentido o termo professor reflexivo seria substituído pelo intelectual crítico e reflexivo.

Nessa direção, de superação do que Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 58-59) denominou de epistemologia da prática, é proposto o trabalho educativo como elemento mediador entre a teoria e a prática

[...] é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade.

Diante desse entendimento, a autora segue argumentando em favor de uma prática diferente da que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive as constantes no parecer CNE nº 5/2005, uma prática mediada nos processos educativos com a teoria, pois

[...] a prática por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática para que ele espontaneamente aprenda. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p.59).

Pelo quadro descrito, a formação continuada no *locus* escolar não poderia se constituir num processo intencional e sistematizado de mediação da relação teoria e prática? Decorrente disso, o supervisor escolar num trabalho coletivo não poderia

coordenar esse processo? Nessa direção, o estudo coletivo, organizado e sistematizado seria o núcleo de ressignificação da ação docente.

Diante de toda complexidade do quadro mais geral de organização da nossa sociedade, na qual aspectos referentes ao contexto econômico, social e cultural repercutem diretamente no *locus* escolar, entendemos ser a formação inicial desenvolvida no *locus* institucional educativo um importante instrumento de encaminhamento para o atendimento as novas demandas.

Com efeito, entendemos a partir de Fusari (2008); Garrido (2008); Kuenzer (2007); Rangel (2008a, 2008b) e outros, ser através da formação continuada desenvolvida principalmente na escola através de estudos coletivos e de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na instituição educativa, uma alternativa para ressignificar a prática pedagógica do supervisor escolar.

Mas essa formação tem que estar alicerçada em bases sólidas, bases constituídas a partir de uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no seio destas instituições, práticas que não devem desconsiderar a leitura de aspectos do contexto configurado em nível macro e nem desconsiderar o arcabouço teórico já produzido.

Nesse sentido, a prática pedagógica do supervisor escolar por conter no próprio significado da denominação “super” apresentado por Rangel (2008b) “visão sobre” reflexão sobre os aspectos mais gerais que desembocam no *locus* escolar, tem na formação continuada desenvolvida na escola um recurso importante para o desenvolvimento do seu trabalho, pois como argumenta Garrido (2008, p. 9) esse trabalho

[...] é um trabalho fundamentalmente de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho [] está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando a preposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, [] está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes tornando-os autores de suas próprias práticas.

Assim definido, o trabalho do supervisor escolar deve englobar no coletivo dos profissionais que fazem a instituição escolar além de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente à prática do estudo pois, a

[...] dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova [] com determinação e prática leitura e discussões coletivas de textos, tanto os que trazem subsídios aos conteúdos específicos, quanto os que ampliam e aprofundam bases encaminhamento e concepções do ato-educativo de ensinar e aprender, que caracteriza a especificidade da escola e do conhecimento que deve garantir. (RANGEL, 2008, p. 58).

Nessa perspectiva, estará encaminhado na formação continuada no *locus* escolar elementos, que segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), realizarão a mediação entre a teoria e a prática, o trabalho educativo, melhor colocando a reflexão sobre o trabalho educativo, quando se buscará num movimento contínuo trazer a tona os elementos teóricos que subsidiam determinadas práticas e as possibilidades possíveis de reconstruí-la, ressignificá-la.

A autora segue argumentando em favor da formação continuada na escola como elemento de superação ao modelo de formação continuada realizado fora do *locus* institucional educativo, portanto de caráter fragmentado

[...] é possível superar a fragmentação na formação continuada, desde que passe a ocorrer na escola, articulando pedagogos, professores e técnicos, tomando como eixo o projeto político pedagógico como totalidade, a partir do qual vão se definir dimensões disciplinares e transdisciplinares que poderão justificar abordagens por área ou tema, mas tendo sempre a escola e o trabalho pedagógico escolar como totalidade que define e ao mesmo tempo articula as partes. (KUENZER, 2007, p. 71).

No entanto, é importante destacar que apesar de todos os aspectos ressaltados sobre a formação continuada na escola, esta não se configura na única forma de formação contínua para os profissionais da educação, assim, não se deve desprezar a formação contínua realizada em outros espaços.

Segundo Fusari (2008) em pesquisa desenvolvida sobre um projeto de formação continuada desenvolvido na cidade de São Paulo no final da década de 1990 apontou que aproximadamente 70% dos educadores entrevistados preferia o sistema que associasse a formação em espaços intra e extra-escolar, em relação a esse tema o autor discorre.

Para ser bem sucedido qualquer projeto de formação continuada realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos

identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2008, p. 22).

Assim, é necessário para estabelecer um projeto de formação continuada no *locus* escolar ter atenção a uma série de fatores, um dos principais está relacionado ao tempo/escolar, aspecto condicional, apontado por Christov (2007) para inaugurar iniciativa de formação na escola.

Uma alternativa para o parco espaço para a formação continuada na escola é o espaço do horário pedagógico (HP). Na cidade de São Paulo o horário pedagógico é estabelecido de forma coletiva (CHRISTOV, 2008; GARRIDO, 2008), propiciando assim momentos de reflexão coletiva e aprendizagem. Christov e Bruno (2008) apontam também as reuniões como momentos ricos de formação continuada.

Situar a prática pedagógica do supervisor escolar em contextos de reflexão coletiva e de formação continuada através da prática do estudo é proporcionar espaços e tempos com esses fins, é situar as discussões do microcosmo escolar no contexto mais amplo em que elas se refletem.

Mas consiste, sobretudo na socialização das experiências, dos saberes produzidos na prática, estabelecendo uma aproximação das contingências surgidas na prática, associando-as ao estudo teórico e relacionando-as com o trabalho educativo para propor possíveis caminhos para direcioná-las no próprio espaço no qual elas eclodem. Tudo isso sob um olhar crítico que se proponha a educar, formar e formar-se para a emancipação e reconstrução social, visando uma sociedade mais eqüinânime.

Pensar na escola como espaço de formação continuada é trabalhar com um corpo de profissionais do magistério, propiciando processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica; proporcionar espaços e tempos com esses fins; ampliar ao nível macro (sociedade) as discussões em nível micro (sala de aula); socializar as experiências, os saberes produzidos na prática; é investir no que os professores necessitam para seu desenvolvimento profissional, considerando nesse ponto aspectos individuais, é sobretudo, estabelecer uma relação de proximidade com as contingências do ambiente escolar, pois se é nesse contexto que elas surgem, é prioritariamente nesse espaço que devem ser encaminhadas possíveis soluções.

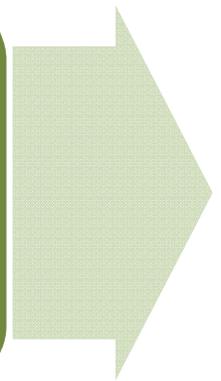
Nessa direção, o processo de ensino inicial de leitura e escrita constituem-se num tema rico para o desenvolvimento da formação do professor alfabetizador na própria escola, pois envolve aspectos de um contexto mais geral, como as políticas públicas, que envolvem por sua vez a valorização dos docentes que atuam nesse nível e o incentivo ao desenvolvimento profissional. Esses aspectos passam pela formação, por melhores condições de trabalho e por melhores salários.

Tudo isso, relacionado ainda com a realidade sócio-econômica e cultural dos discentes e suas famílias. Aspectos configurados ainda com a própria prática pedagógica dos profissionais envolvidos na alfabetização dessas crianças, aspectos estes que passam pelo conhecimento sobre o processo de ensino inicial de leitura e escrita.

Assim, diante do exposto, entendemos a formação continuada como possibilidade de ressignificar a prática pedagógica do supervisor escolar na medida em que aconteça no processo de ação-reflexão-ação.

No momento em que se coloca em discussão e reflexão elementos do produto da relação entre o professor que ensina e o aluno que aprende se está mediando possibilidades de reconstruir, essa ação, estabelecendo, portanto um processo formativo. Com efeito, esses momentos se tornam mais construtivos quando realizados no coletivo de profissionais.

Capítulo 3 - O debate sobre alfabetização



CAPÍTULO 3

SITUANDO O DEBATE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Como o objetivo do nosso estudo é analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI, situamos neste capítulo, uma discussão introdutória sobre como a alfabetização vem se configurando nos discursos e nas práticas pedagógicas institucionalizadas visando subsidiar os momentos de análise e discussão dos dados. Nessa direção abordamos o percurso da alfabetização no cenário brasileiro, a partir das discussões sobre o método de ensino inicial da leitura e escrita e seus desdobramentos nas práticas desenvolvidas no lócus escolar.

3.1 Trajetória da alfabetização no Brasil

A alfabetização no Brasil trilhou um caminho sinuoso desde a primeira tentativa de expansão em 1827 até o atual estágio de discussão da sua construção/reconstrução. Nesse período vem ocorrendo uma polarização de decursos entre duas linhas teóricas que já dura mais de um século. (BELINTANE, 2007).

De um lado, observamos um movimento de resgate do significado da alfabetização, considerando as preocupações de ordem didáticas e as produções teórico-metodológicas das últimas duas décadas (letramento, interacionismo e as contribuições da psicogênese da língua escrita). No outro lado o movimento de resgate dos métodos considerados tradicionais, principalmente o método fônico, tido por seus defensores como a panacéia para os problemas do ensino inicial de leitura e escrita.

A primeira Lei Geral do ensino no Brasil de 1827 que tratava sobre o ensino elementar Saviani (2002), inaugurou a tentativa de criar um sistema nacional de ensino envolvendo, através das escolas de primeiras letras, o ensino da leitura e escrita. Mas a reforma de 1834 que descentralizou o ensino elementar, deixando este a cargo das províncias, contribuiu sobremaneira para o fracasso da tentativa de

se instituir um sistema nacional de ensino. Com isso o ideal de se fundar um sistema nacional de escolarização das práticas de leitura e escrita é adiado e:

[...] somente, [...] a partir da primeira década republicana [...] as práticas sociais de leitura e [...] escrita se tornaram práticas escolarizadas, submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2007, P.155).

Com a escolarização da alfabetização surgiram também as preocupações didáticas trazendo para o centro das discussões as questões em torno dos métodos de alfabetização. Identificar o percurso percorrido pelo ensino de leitura e escrita no Brasil é mais fácil quando se analisa a disputa pela afirmação de um determinado método ou mesmo quando se defende a sua ausência para alfabetizar.

A partir da última década do século XIX até nossos dias vem ocorrendo uma disputa pela afirmação de uma proposta teórico-metodológica em detrimento de outras que em determinado momento histórico são consideradas ultrapassadas e denominadas de tradicionais quanto à tentativa de solução dos problemas do ensino inicial de leitura e escrita.

O embate teórico-metodológico avança e radicalmente chega ao limite de propor uma ruptura com as práticas metodológicas, negação da alfabetização. E chega ao estado atual, reconhecendo a importância da didática da alfabetização, propondo práticas que, aos olhos de uns, é retrocesso e, para outros, avanço científico.

Os métodos de alfabetização ao longo da história receberam inúmeras classificações e denominações diferentes. Para Barbosa (1994) eles podem ser classificados em sintéticos e global (analítico).

Oliveira (2003) mostra a existência dos métodos alfabético, fônico e global. Independente das classificações recebidas um aspecto é comum na literatura que trata dos métodos de alfabetização, o ponto de partida, pois:

[...] o processo de leitura e todos os componentes do processo de leitura giram em torno de duas competências intelectuais: análise e síntese, juntar e decompor. Análise significa separar, síntese significa juntar. Não surpreende, portanto, que o processo de alfabetizar envolva basicamente esses mesmos aspectos, nem que os três grandes métodos de alfabetização se situem em torno de análise e síntese. Todos eles reconhecem a importância de ambos, só que partem da análise para síntese e outros da síntese para análise. (OLIVEIRA, 2003, p.39).

Para discorrer sobre a questão dos métodos de alfabetização no Brasil, consideramos neste estudo, sua divisão em sintéticos e analíticos, sem deixar de atentar para a variedade de metodologias existentes dentro de cada um. É importante destacar que mesmo utilizando uma contextualização histórica desses métodos, entendemos fundamentados em Braggio (1992); Mortatti (2006) e Soares (2004), que eles não estão presentes na prática pedagógica de forma pontual num determinado momento histórico, mas coexistiram e ainda coexistem, de maneira não assumida, num movimento contínuo de busca de afirmação de um ou outro modelo na prática pedagógica contemporânea dos profissionais do magistério.

A utilização do método sintético na alfabetização, segundo Oliveira (2003) remonta a antiguidade se configurando na mais longínqua estratégia para o ensino inicial de leitura e escrita. É desenvolvido da parte para o todo dando privilégio aos princípios organizativos, a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonema/grafema. O método sintético se configurou na alfabetização no Brasil, antes mesmo da implantação de um sistema nacional de ensino no regime republicano. Nesse período o ensino:

[...] carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as 'séries' e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as 'aulas régias', já mencionadas. [...] o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui material impresso sob a forma de livros para fins de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as 'cartas do ABC' e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. (MORTATTI, 2006, p.5).

Essa estratégia do ensino inicial de leitura e escrita compreende em sua estrutura outros métodos como o alfabético que parte da letra como unidade significativa; o fônico que tem como ponto de partida o fonema e o método silábico que parte das sílabas para as palavras, daí para as frases e depois para o texto.

O método alfabético consiste “[...] na decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas.” (FRADE 2007, p.22). Na seqüência é realizada a memorização dos possíveis casos de combinações em sílabas, porém não se faz analogia entre grafia e a fala sendo esta tarefa dos aprendizes.

O método silábico é desenvolvido a partir da apresentação de sílabas e suas combinações possíveis. No Brasil esse método foi amplamente usado tendo como marca a utilização das cartilhas. Em Teresina além do seu emprego em turmas regulares, observamos a sua utilização no “Projeto Se Liga Brasil” implementado pela SEMEC e o Instituto Airton Senna (IAS). O projeto é uma adaptação do método Dom Bosco da década de 1960 originalmente aplicado na alfabetização de adultos. Outra vertente do método sintético é o método fônico surgido ainda no século XVIII na Europa, nessa abordagem:

[...] começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo. (FRADE, 2007, p. 23)

Na rede pública municipal de Teresina o método fônico vem sendo utilizado nos últimos anos através do método metafônico contido no Projeto Alfa e Beto. O projeto a partir de 2007 foi universalizado a todas as turmas de 1º ano do ensino fundamental.

A origem dos métodos analíticos, também conhecidos como global, segundo Barbosa (1994) e Carvalho (2002) remonta ao século XVIII com o pioneirismo de trabalhos como os de Nicolas Adam. Nesse período a proposta era ensinar a ler a partir de palavras de interesse da criança. Para justificar sua escolha pela palavra e não apenas por um segmento (letra, som ou sílaba) o autor usou a metáfora, da palavra camisa, afirmando que a criança ao olhar para uma camisa não observa primeiro os botões, a manga ou a gola, mas o objeto inteiro.

No Brasil a concretização do método analítico passa a ser observada a partir de 1876 com a chegada da “Cartilha maternal ou Arte da Leitura”, escrita pelo poeta lusitano João de Deus. Observa-se a partir de então uma divulgação ampla desse método, principalmente nos estados de São Paulo e Espírito Santo. (MORTATTI, 2006).

O método João de Deus ou método da palavração como passou a ser conhecido, diferenciava-se dos outros métodos segundo Mortatti, (2006, p.6), pois “[...] baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em

iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.”

A chegada desse método gerou muita polêmica, principalmente entre aqueles que não queriam que fosse modificada a maneira consagrada que vinham trabalhando, essa discussão culminou na década de 1890 com uma verdadeira contenda entre os defensores dos métodos sintéticos e aqueles que defendiam o método da palavração ou analítico/global.

Outro fator que contribuiu para a divulgação do método analítico ocorreu na década de 1890 com a implantação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo que reorganizou a Escola Normal e didaticamente introduziu o novo e revolucionário método analítico. (MORTATTI, 2006).

A referida reforma serviu de modelo para outros estados e professores agora formados nesse paradigma ajudaram a defender e disseminar o novo modelo metodológico. Essa prática culminou com a institucionalização do método analítico através de decreto, fazendo seu uso obrigatório no estado de São Paulo. Essa situação persistiu até a “Reforma Sampaio Dória” de 1920 que retornou com a liberdade didática.

Mesmo no momento de institucionalização do método analítico a disputa com os defensores do método sintético não findou, ao tempo que se iniciou um novo debate entre aqueles que defendiam o método global. Essa disputa ocorria em torno do ponto de partida do ensino: da palavra, da sentença ou da historieta. Nesse período, até o final da década de 1920 a discussão sobre o método, Mortatti (2006, p.8) recai somente sobre o ensino inicial de leitura, já que o ensino inicial de escrita “[...] era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e do tipo de letra (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava principalmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado.”

Apesar de toda disputa pela hegemonia didática no ensino inicial de leitura e escrita, tanto as propostas de base sintética como as de base analítica centram o trabalho desenvolvimento de habilidades de codificar e decodificar. Esse fato é justificado pelo conceito de alfabetização⁴ explícito nos censos que predominou até a década de 1940, *quando* era considerado alfabetizado quem “[...] declarava saber

⁴ No final da década de 1910 foi introduzido o termo alfabetização como sinônimo do ensino inicial de leitura e escrita. (MORTATTI, 2004).

ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome [...]” (SOARES, 2004, p. 07).

A disputa entre partidários dos métodos analíticos e sintéticos inaugurou uma nova tradição, *na qual* o ensino de leitura envolveria, principalmente aspectos didáticos, relacionados ao “como ensinar”, enfatizando a definição de habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. Esses aspectos estariam sobrepostos a questões de ordem psicológica.

O foco em “como ensinar” perdurou ainda por muitas décadas no Brasil, demandando uma preocupação excessiva com aspectos ambientais, relacionados ao condicionamento de comportamentos esperados. Essa tradição foi rompida com a produção de aportes teóricos que apontaram como protagonista no cenário da educação o educando, nesse contexto houve um deslocamento das preocupações com ensino inicial de leitura e escrita para como as crianças aprendem.

De acordo com o Documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), até a metade do século XX, observou-se os problemas na alfabetização como uma questão a ser discutida limitadamente no campo do ensino, daí se deu à disputa entre os métodos sintéticos e os analíticos. A discussão saiu de foco a partir da divulgação do método denominado misto, que se constituía de textos rudimentares estruturados a partir de um silabário. (BRASIL, 2001).

A partir da “Reforma Sampaio Dória”, que reverteu o processo de institucionalização do método analítico, funda-se o processo de aproximação entre os métodos analíticos e sintéticos, nesse mesmo período surgiu o movimento que questionava o caráter protagonista que os métodos assumiam no debate sobre alfabetização. Eram então iniciadas as discussões sobre a importância do método para alfabetizar que:

[...] decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e a racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p.9, grifos da autora).

A partir dessa época, observa-se o surgimento de cartilhas baseadas em métodos analítico-sintéticos (mistos ou ecléticos) ao passo que era disseminada a aplicação e a idéia do “período preparatório”. É inaugurado então, a partir de interpretações das questões de ordem didáticas, subordinadas a questões de ordem psicológicas, uma nova tradição na alfabetização, que culminará com a “revolução conceitual” na década de 1970.

As concepções de alfabetização evidenciadas nos modelos de leitura e escrita propostos através dos anos estão relacionadas com poucas exceções, a questões mais gerais de natureza social, histórica e ideológica. Esses modelos revelam, ao assumirem uma posição relacionada à natureza da linguagem e sua aquisição, sua forma específica de perceber a sociedade e o homem nela inseridos e:

[...] mostram-nos não só o pensamento filosófico de uma determinada época, ou os pensamentos filosóficos coexistentes através das épocas, como também uma concepção sobre o processo educacional, os quais se evidenciam principalmente na prática instrucional do dia-a-dia de uma sala de aula.”. (BRAGGIO, 1992, p.2).

Desse modo, as concepções de homem e do modo como ele chega a conhecer, expressam a visão de homem e de mundo num determinado contexto histórico e são superadas na medida em que outras concepções dão cabo de explicar melhor a realidade em seu contexto contemporâneo.

Os métodos, tanto aqueles que partem de unidades menores (fonema, letra, sílaba) como aqueles que partem de unidades maiores (palavra, frase, texto), têm a maioria de seus pressupostos comuns de inspiração na concepção behaviorista ou comportamentalista, também conhecida como ambientalista. Essa concepção é inspirada na filosofia empirista, segundo a qual o ambiente é à base de todo o conhecimento e afirma, que as características humanas, são originadas fora do indivíduo (DAVIS e OLIVEIRA, 1994; SILVA, 2004).

No campo da Psicologia, temos Skinner como um dos principais teóricos que utilizam aportes do ambientalismo para a explicação do comportamento humano. Segundo este autor, o ambiente é muito mais importante que a maturação biológica para definir o comportamento do indivíduo. A importância da influência do meio é tão significativa que chega até mesmo definir o aparecimento de um determinado comportamento, isso ocorre quando:

[...] os indivíduos buscam maximizar o prazer e minimizar a dor. Manipulando-se os elementos presentes no ambiente – que, por esta razão, são chamados de estímulos – é possível controlar o comportamento: fazer com que diminua ou aumente a frequência com que ele aparece; fazer com que ele desapareça ou só apareça em situações consideradas adequadas; fazer com que o comportamento se refine ou se aprimore etc. Daí o motivo pelo qual se atribui à concepção ambientalista uma visão de indivíduo enquanto ser extremamente reativo a reação do meio. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 52).

A influência da concepção ambientalista na sala de aula trouxe conseqüências positivas uma vez que contribuiu para chamar a atenção dos educadores sobre a importância do planejamento de ensino. Essa prática proporcionou uma melhor organização do trabalho pedagógico, além de valorizar o professor, desprestigiado sob o ponto de vista da concepção inatista do desenvolvimento.

Agora o professor tinha sob sua responsabilidade o planejamento, execução e organização das situações de aprendizagem e podia lançar mão de vários artifícios para ratificar comportamentos positivos dos educandos, como elogios, notas, diplomas, medalhas para os alunos etc.

Mas nem tudo é positivo com relação a presença da concepção ambientalista na educação escolar, percebe-se, também efeitos negativos, pois a:

[...]educação foi sendo entendida como tecnologia; ficando de lado a reflexão filosófica sobre a sua prática. A ênfase na tecnologia educacional exigia do professor um profundo conhecimento dos fatores a serem considerados numa programação de ensino, contudo tal conhecimento não era transmitido a eles. Programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisar condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 59).

Nessa concepção, o homem passa de um indivíduo que não pode ser modificado significativamente pelo ambiente externo, a um homem totalmente determinado, estabelecendo-se a principal crítica feita ao ambientalismo, à visão de homem como seres passivos aos estímulos externos. Este modo de perceber o homem repercute na sala de aula com o extremo diretivismo docente, deixando de lado a preocupação de como as crianças pensam e podem aprender em situações espontâneas e de cooperação.

Essa concepção influenciou a tendência liberal tecnicista presente na educação nacional principalmente nos anos de 1960 e 1970, bastante criticada pela despolitização da prática pedagógica, centrada agora fundamentalmente nos aspectos tecnológicos. (SAVIANI, 2002).

Ainda hoje, quando é feita referência a métodos de alfabetização, a primeira crítica apresentada é quanto à passividade do alfabetizando frente aos estímulos do professor ou do material empregado, agindo de forma mecânica, repetindo gestos, vocalizações, sem reflexão sobre o que está fazendo e, mais grave ainda, sem possibilidade de construir algo significativo para si.

Além da concepção ambientalista de desenvolvimento, como já especificamos anteriormente ao analisarmos o método sintético, outros aportes teóricos fundamentaram o método analítico. Embora já fossem utilizadas desde o século XVIII, as idéias referentes à utilização de métodos analíticos só foram mais aceitas a partir do desenvolvimento de teorias sobre a psicologia da forma (Gestalt), e através do sucesso das experiências do Movimento da Escola Nova. (BARBOSA, 1994; CARVALHO, 2002).

Outra contribuição teórica fundamental que subsidiou o uso do método analítico foi à proposta do médico belga Ovide Decroly. Através do seu método ideovisual:

Decroly demonstrou que não é preciso oralizar o texto para compreendê-lo. Seu método de alfabetização, denominado ideovisual, preconizava a apreensão direta do significado (a idéia) a partir da visualização da forma, frase ou da palavra. O autor também admitia a aprendizagem global das palavras. (CARVALHO, 2002, p. 64).

A autora segue discorrendo que as produções contemporâneas aos postulados de Decroly, do educador e psicólogo suíço Claparede também embasaram o método analítico. O autor utilizou o termo sincretismo para caracterizar que a criança consegue ler de maneira mais efetiva frases e palavras do que letras isoladas, isso significa que a criança tem uma visão geral, ou seja, sincrética e não uma visão de uma parte específica.

Decroly inicialmente adotou a denominação de Claparede, sincretismo, para caracterizar os métodos que partem de um todo significativo, porem substituiu o

termo por global, como passaram a ser reconhecidos os métodos que partem de um todo significativo.

Para alguns educadores e até mesmo para alguns teóricos alfabetizar a partir de textos, por exemplo, é estar de acordo com o que há de contemporâneo na alfabetização e utilizar métodos sintéticos é puro tradicionalismo. Segundo Carvalho (2002), apenas os métodos que iniciam a alfabetização a partir de unidades menores (letra, som, sílaba), ou seja, os métodos sintéticos são considerados tradicionais.

A discussão relativa ao como se ensina as crianças a ler e escrever, que necessariamente implica em inserir o método como protagonista, é substituído por como as crianças aprendem a ler e escrever, deslocando o foco das atenções, entra em cena a psicogênese da língua escrita relegando as questões metodológicas ao ostracismo.

O paradigma cognitivista que fundamenta os postulados da psicogênese da língua escrita surgiu no Brasil na mesma época em que também foi introduzido nos Estados Unidos, entretanto com implicações distintas.

Ao contrário, porém dos Estados Unidos em que esse paradigma foi proposto para todo e qualquer conhecimento escolar, tomando como eixo uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem, [...] entre nós ele chegou pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro. (SOARES, 2004, p. 10).

A psicogênese da língua escrita tenta demonstrar que o alfabetizando não é passivo a estímulos exteriores, fundamentados na repetição e memorização. Agora a ênfase é no papel ativo do sujeito na ação individual de produção da escrita numa relação dialética que vai de forma ativa e espontânea elaborando e testando novas hipóteses sobre a escrita e de como se escreve. Essas hipóteses se configuram como elaborações cognitivas relacionadas com o desenvolvimento da inteligência na criança. O processo de comparação entre a escrita convencional e as hipóteses elaboradas pelas crianças fazem com que haja a evolução no sentido da apreensão do código de escrita.

A partir desse contexto, a criança vai elaborar sua construção mental sobre o sistema de escrita criando suas próprias regras. A escrita nessa dimensão, de acordo com Ferreiro (1985), assume uma concepção totalmente diferente que a de

transformar fonemas em grafemas (codificar), assim como ler não se configura apenas em fonetizar o que os olhos reconhecem. Sob esse prisma, a psicogênese da língua escrita se afasta da concepção de escrita subjacente às metodologias tradicionais, *na qual* colocam o processo de alfabetização como aquisição de uma técnica.

As produções teóricas de Emília Ferreiro e seus colaboradores, a partir de meados da década de 1980, passam a protagonizar as discussões sobre alfabetização no Brasil e geram uma verdadeira revolução conceitual. Esses aportes adotaram como fundamento “[...] os postulados construtivistas piagetianos, o construtivismo, enquanto tal emergiu no Brasil a partir daí, visto que as autoras batizaram com este termo sua teoria”. (SILVA, 2004, p. 29).

Os postulados da concepção construtivistas de alfabetização (psicogênese da língua escrita) vieram de encontro aos métodos de alfabetização até então utilizados na escola, todos apoiados em uma concepção empirista de aprendizagem. (BARBOSA, 1994; SOARES, 2004a, 2004b; SILVA, 2004). Esse fato originou uma crescente crítica, pelo menos, em nível de discurso, as metodologias tradicionais, inaugurando a supremacia da concepção construtivista na alfabetização.

Os aportes teóricos produzidos com a introdução da psicogênese da língua escrita exerceram (e ainda exercem) uma influência muito grande no debate sobre alfabetização no Brasil, assumindo um caráter hegemônico nas discussões sobre alfabetização e:

[...] se não conseguiram – como pretendiam – uma entrada mais efetiva nas ações escolares, ao menos, tiveram algumas de suas versões tomadas como referências fundamentais na elaboração de programas nacionais e regionais, desde o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais e Guias Curriculares regionais até programas mais específicos como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação e Cultura. (BELINTANE, 2006, p. 263).

A presença preeminente da psicogênese da língua escrita no Brasil, popularmente conhecida como construtivismo, pode ser claramente observada a partir da década de 1990, pela enorme publicidade de sua presença em escolas da rede pública e privada. Falar em construtivismo e em hipóteses de escrita nas escolas era estar no ciclo contemporâneo do debate em alfabetização.

O principal aporte teórico que fundamenta as produções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky pode ser encontrado na teoria Psicogenética de Piaget e seus postulados construtivistas. Piaget criou o termo construtivismo na primeira metade do século XX e significa que o conhecimento é construído a partir da interação entre organismo e o meio ambiente *no qual* ele está inserido.

O conhecimento vai, portanto sendo construído através da ação do sujeito frente ao objeto cognoscente, sendo ponto fundamental a interação da criança com o ambiente, resolvendo problemas, construindo suas conjeturas, através de ações espontâneas.

Além dos postulados piagetianos, outros subsidiaram a proposta construtivista dos quais podemos destacar, as produções teóricas no campo da lingüística. Segundo Goodman e Smith apud Oliveira (2003) a leitura e a escrita seriam adquiridas de forma natural, assim como comprovou Chomsky na década de 1960 em relação à fala.

Podemos destacar ainda, as incorporações das teorias de Vigotsky e seus colaboradores, Ausubel entre outros. Essas inclusões vêm sendo feitas preenchendo lacunas que os postulados piagetianos não conseguiram realizar, tentando assim suprimir críticas, (MORTATTI, 2006, 2007).

Ainda no final da década de 1980 observamos surgir de modo marcante no meio acadêmico, através de publicações científicas, pesquisas, formação de professores, continuada e nos programas de cursos de graduação e pós-graduação que tratam sobre alfabetização, forte influência da concepção construtivista de alfabetização.

Foi mais precisamente na década de 1990 que os postulados construtivistas demonstraram seu caráter hegemônico nas discussões sobre a alfabetização em nosso país, um exemplo marcante pode ser demonstrado, no documento que norteia a imensa maioria das propostas curriculares do país, os PCN de alfabetização.

É notório o reconhecimento das contribuições que as teorias de Emília Ferreiro e suas colaboradoras proporcionaram à alfabetização inicial de crianças, Gontijo (2004), Mortatti (2006), Soares (2004) entre outros. Todavia, a hegemonia desse paradigma nas últimas duas décadas (e até nos dias atuais em muitos contextos) vem gerando uma série de críticas chegando a ponto de ser colocada no banco dos réus como uma das culpadas pelo fracasso escolar na alfabetização de nossas crianças.

A principal crítica aos postulados da psicogênese é quanto à ausência de uma didática específica para os aportes teóricos propostos, Mortatti (2006, 2007) e Soares (2004, 2005). Soares (2004) faz uma análise crítica em relação à “perda da especificidade da alfabetização” imposta pelo paradigma psicogenético a partir de três pontos.

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico [...], privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. (SOARES, 2004a, p. 21).

O segundo ponto de análise da autora faz referência à utilização de metodologias para alfabetizar “... derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”. (SOARES, 2004a p. 21). O interessante nesse ponto, é que a crítica faz alusão aos métodos tradicionais (analítico e sintético) como se não houvesse alternativas metodológicas. O terceiro ponto destacado é causado por inferências equivocadas e amplamente divulgadas, tendo como ponto fundamental

[...] o falso pressuposto de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como conseqüência perde sua especificidade. (SOARES, 2004a, p. 11).

A conseqüência desses enganos conceituais pode ser vista através dos resultados das avaliações externas realizadas a partir do final da década de 1990. As avaliações expõem as entranhas de um sistema de ensino que não consegue demonstrar resultados mínimos quanto às habilidades de leitura e produção de textos, isso quando estamos falando de alunos que estão concluindo o 1º segmento do ensino fundamental (5º ano). Esses resultados deixam transparecer que a partir da ampla divulgação das teorias construtivistas nas escolas o investimento na alfabetização passou a privilegiar atividades de letramento em detrimento das questões específicas do ensino de leitura e escrita.

A partir das críticas feitas à concepção construtivista de alfabetização vêm se configurando nos últimos anos propostas teórico-metodológicas que visam resgatar a especificidade da alfabetização inicial de crianças. Essas propostas, em alguns casos, se apropriaram de contribuições da própria psicogênese da língua escrita, ou se contrapõe a seus pressupostos, seja em produções inovadoras ou em proposições anacrônicas de resgate dos métodos, em especial do método fônico.

O debate acendeu as discussões sobre o ensino inicial de leitura e escrita, principalmente a partir da exposição dos resultados das avaliações externas da educação básica. Defensores de duas propostas distintas em relação a especificidades da alfabetização travaram, e continuam travando, discussões fervorosas, que inclusive, tomaram corpo em páginas de revistas especializadas com direito, inclusive de replica a artigos escritos⁵.

As discussões avançam sem apontar consenso, mas assinalaram um perigoso delineamento surgido nos primeiros anos desse século. Ansiosos por resultados urgentes e expressivos algumas políticas públicas em alfabetização seguem pelo perigoso percurso da universalização metodológica.

A crítica aos métodos considerados tradicionais (analíticos e sintéticos) se faz mais contundente na medida em que se coloca em xeque a sua eficácia, quanto às habilidades que pode desenvolver. A realidade não mais aceitava um conceito de alfabetização simplesmente pautado na codificação do oral (escrita) e na decodificação do escrito (leitura), já que, essa prática estava descontextualizada, pois a:

[...] escrita, gradativamente, se transformou em um obstáculo (ou meio de acesso) para o homem ter uma participação efetiva no mundo social: se o analfabeto é, na verdade, marginalizado pela pobreza, o alfabetizado passo largo da diversidade de situação social (ou mesmo escolar) que exige a utilização eficaz da escrita; o único dispositivo de acesso ao texto escrito que lhe foi ensinado – a transformação do escrito no oral – é ineficaz (e maçante). A escrita neste caso, não se revela um recurso eficiente para a busca de respostas às questões que o mundo propõe. (BARBOSA, 1994, p. 28)

A eficácia da adaptação das metodologias tradicionais de alfabetização voltadas para a inserção do homem de maneira satisfatória no novo contexto que se configurava, começou a ser refutada a partir do final da década de 1970 quando um

⁵ O debate aconteceu nas páginas da revista Pátio em três edições.

novo conceito de alfabetização foi proposto pela UNESCO, a alfabetização funcional. (BARBOSA, 1994; SOARES, 2004a, 2004b, 2005).

A alfabetização funcional aborda questões além das competências de codificar e decodificar, pois, exclui preocupações psicológicas, sociais e culturais, ressaltando o aspecto transformador da introdução do indivíduo no mundo letrado. A partir desse conceito surgiu em meados da década de 1980 outras formas de denominar e reconhecer práticas de leitura e escrita que ultrapassassem os níveis da codificação e decodificação. A peculiaridade é que esse movimento ocorreu em sociedades diferentes tanto em nível cultural como geográfico.

As semelhanças se encerram no momento histórico de sua ocorrência, pois diferente do que aconteceu em países como Estados Unidos, França e Inglaterra, *quando* a separação clara entre habilidades de alfabetização e letramento era evidente e as preocupações se concentraram no campo do letramento uma vez que as questões específicas de alfabetização continuavam sendo desenvolvidas satisfatoriamente. No Brasil ocorreu a prioridade do letramento desconsiderando as questões específicas do ensino de leitura e escrita.

Essa confusão proporcionou uma depreciação em relação ao método que, segundo Soares (2004a, p. 9) corroborou para o fracasso escolar e foi causado entre outros fatores, principalmente pela “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.” Essa mudança foi proporcionada, pela introdução na década de 1980 dos postulados de Emilia Ferreira e Ana Teberosky denominados Psicogênese da Língua Escrita, mais conhecido no Brasil como concepção construtivista de alfabetização. (GONTIJO, 2004; MORTATTI, 2006; SOARES 2004a, 2004b).

O letramento, segundo Soares (2005, p. 52) compreendido como um conjunto de “[...] habilidades e competências de uso da escrita nas práticas sociais, culturais, políticas que envolvem um processo peculiar, essencialmente diverso do processo de aprendizagem do sistema de escrita.” e, embora tenha assumido no Brasil uma prática excludente em relação às especificidades da alfabetização, atualmente o letramento vem sendo compreendido como um processo simultâneo e interdependente das questões básicas do ensino inicial de leitura e escrita.

O reconhecimento do letramento e da alfabetização como processos diferentes, mas interdependentes e simultâneos faz com que a atenção à didática de alfabetização retorne a cena. Assume-se aí a necessidade de se recorrer a métodos

para alfabetizar. Esse quadro repercute no retorno da querela dos métodos na cena nacional, comum na primeira metade do século XX que vem se configurando, no embate teórico que se delineia no campo superestrutural com a disputa pela hegemonia paradigmática na alfabetização, que em alguns contextos já apresenta seus reflexos.

Embora a introdução no Brasil da concepção construtivista de alfabetização tenha se delineado como marco da mudança paradigmática tomando contornos dominantes, outras teorias sobre o ensino inicial da leitura e escrita coabitaram o cenário educacional a partir da década de 1980, dentre as quais o modelo interacionista.

Fundamentado nas preposições dos teóricos soviéticos Vigotsky, Luria e Bachtin o interacionismo surge em contraposições a interpretações do construtivismo. Mortatti (2007, p.162) fala dessa contraposição ao defender que interacionismo e construtivismo “[...] não podem ser conciliados se considerarem, rigorosamente, as teorias do conhecimento subjacentes a cada uma dessas perspectivas e suas relações com a prática pedagógica em alfabetização.”

As críticas a conciliação do modelo interacionista com o modelo construtivista de alfabetização são justificadas porque, segundo a concepção construtivista o desenvolvimento da aprendizagem ocorre através da construção do conhecimento sobre leitura e escrita, construção essa ocorrida através da interação da criança com a língua escrita. Essa construção segue etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas inatas, independentes de intervenções do meio, inseridas aí intervenções do ensino e do meio sociocultural, indo de encontro a tudo que os postulados interacionistas defendem. Essas críticas são aos poucos suprimidas, na medida em que, aspectos da teoria interacionista são incorporados ao discurso da concepção construtivista de alfabetização. (MORTATTI, 2007).

Outro aspecto do reconhecimento da importância do trabalho com aspectos específicos da alfabetização está se configurando atualmente com o retorno do método fônico, agora fundamentado pela ciência cognitiva da leitura. Esse retorno gera um enfrentamento entre aqueles que de um lado defendem o uso de um determinado método, fônico, como o melhor para alfabetizar e aqueles que criticam sua utilização denominando-o de tradicional.

Esse aporte teórico vem ganhando espaço nos últimos anos no Brasil, a partir de críticas feitas às propostas correntes de alfabetização e, dos argumentos, colocados em sustentação dessas críticas.

O exemplo mais marcante pode ser percebido em 2003 com a apresentação do “Relatório Final da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados do Grupo de Trabalho – Alfabetização Infantil: os novos caminhos no seminário: O Poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. No documento está expresso toda a crítica ao modelo vigente de alfabetização implementado nas duas últimas décadas, fundamentado nos postulados construtivistas.

No município de Teresina o método fônico, mais precisamente o método metafônico já vem sendo aplicado há alguns anos no projeto Alfa e Beto. Os bons resultados alcançados fizeram com que o número de turmas tivessem um progressivo aumento nos últimos anos. Em 2006, no final do período letivo, uma comunicação oficial da SEMEC, informou que o projeto seria universalizado para todas as turmas de 1ª etapa do 1º segmento do ensino fundamental (alunos de seis anos, atual 1º).

Esse fato revela um paradoxo se considerarmos que toda política de formação continuada em alfabetização promovida pela entidade mantenedora nos últimos anos teve como fundamentação explícita os postulados construtivistas de alfabetização.

Os próprios cursos de graduação que formam professores para atuar nas classes de alfabetização utilizam quase que de forma universal, postulados construtivistas e quando fazem referência ao método fônico, as críticas sempre são taxativas ao associá-lo a práticas tradicionais. No que se refere à ciência cognitiva da leitura não temos conhecimento pelo menos em nível local de sua referência em disciplinas ligadas à alfabetização fato que gerou forte rejeição ao método fônico.

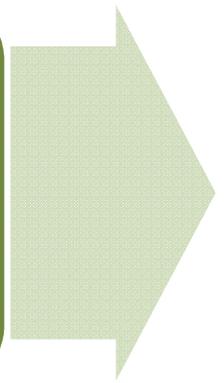
Somado a esses fatores, observa-se ainda uma capacitação incipiente dada aos professores que trabalham com o método Alfa e Beto, fundamentado no método metafônico, na rede pública municipal de Teresina.

Diante do cenário descrito estão os profissionais do magistério que fazem a educação pública cotidianamente, longe das instâncias de decisão, continuam recebendo de fora, em situações de mera prescrição, o que na maioria das vezes não participaram na produção além de não terem sido consultados.

Independente dos nuances envolvidos em cada decisão política quanto aos rumos da alfabetização os profissionais do magistério buscam de toda forma realizar o que lhes compete, fazer com que as crianças garantam habilidades suficientes para poder ingressar na sociedade cada vez mais caracterizada pelo uso de alta tecnologia e, que não concebe de maneira alguma, quando já se fala em inclusão digital, admitir que pessoas ainda não conseguem adquirir o uso pleno do código alfabético, deixando de estar inseridas de modo atuante nos seus contextos sociais, utilizando as habilidades necessárias para atuar no mundo letrado.

O contexto em que a alfabetização inicial de crianças está inserida faz parte de uma configuração mais geral, em nível macro influenciando os sistemas públicos de educação e configurando e reconfigurando os papéis dos diversos atores educacionais. No caso específico do supervisor escolar sua prática pedagógica está impregnada por elementos originários do sistema macro que influenciam as discussões e ações no campo da educação e que constituem sua profissão desde sua gênese.

Capítulo 4- A prática pedagógica do supervisor escolar



CAPÍTULO 4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR ESCOLAR

[...] quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas são construídas.

Giroux e Maclaren

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, tendo como sujeitos supervisores que atuam em escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI. Os dados foram trabalhados de maneira articulada com o referencial teórico-metodológico, buscando organizar a análise sobre o objeto de estudo em foco.

Nessa direção, durante a análise e interpretação dos dados do estudo, buscamos analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador, tomando como estatuto as vozes dos interlocutores da investigação, que ao discorrerem sobre suas práticas, colocam elementos descritivos importantes para reflexão, contribuindo, portanto, para as discussões sobre as práticas dos profissionais que integram a educação escolar.

Como evidencia a epígrafe de abertura desse capítulo, dar voz aos supervisores escolares, considerar suas experiências, suas produções, reconhecê-los como sujeitos do seu percurso pessoal e profissional é oportunizar que, a partir desses espaços de produção do conhecimento configurados na descrição de seu fazer profissional, se possa promover discussões e encaminhamentos para avaliar as bases que norteiam sua ação, tornando possível iluminar novos caminhos.

Para analisar os dados, atendendo ao objetivo do estudo e tendo como base as questões orientadoras e o referencial teórico, organizamo-los em três eixos temáticos cada um gerando indicadores que necessariamente facilitarão a análise e interpretação dos dados. Os eixos temáticos e os respectivos indicadores podem ser mais bem organizados na Figura 5.



Figura 3: Representação organizacional dos dados
Fonte: Dados da pesquisa

No Eixo 1, “O Profissional Supervisor Escolar”, as narrativas revelaram o caminho percorrido pelos interlocutores do estudo em seus percursos profissionais como supervisores escolares. As narrativas foram organizadas a partir dos seguintes indicadores temáticos: ingresso na profissão e percursos de formação.

No segundo eixo: “Prática pedagógica do supervisor escolar”, as narrativas dos interlocutores apresentaram dados sobre o desenvolvimento do seu trabalho. Delineamos as falas a partir dos seguintes indicadores temáticos: concepção de supervisão escolar e delineamento da ação supervisora.

No terceiro eixo: “A Ação Supervisora na Interface com a Prática Docente Alfabetizadora”, as narrativas dos participantes do estudo assinalam os espaços de contato e inter-relações entre a prática pedagógica supervisora e o trabalho dos professores alfabetizadores. Organizamos as falas a partir dos seguintes indicadores temáticos: peculiaridades da relação supervisor professor alfabetizador; a ação supervisora como mediadora da prática docente e a dimensão formativa da supervisão.

Na seção a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo temático, que trata sobre o profissional supervisor escolar e seus respectivos indicadores: ingresso na profissão e percurso profissional

4.1 Eixo 1 O profissional supervisor escolar

Os antecedentes históricos do surgimento da profissão de supervisor escolar no Brasil apontam sua gênese na década de 1920, no contexto das reformas na educação. Nas décadas seguintes, principalmente após o Parecer nº 252/69, que estabeleceu as habilitações e o número de profissionais aptos a ingressar na profissão aumentou, abrindo caminho para o desenvolvimento da profissão. (SAVIANI, 2006).

No Piauí, somente em 1965 ocorre a oficialização da Supervisão Escolar, fruto da parceria MEC/USAID. Na rede municipal de Teresina, contexto desta investigação, as primeiras iniciativas ocorreram na implantação da Lei, nº 5.692/71, de forma tímida por conta das condições estruturais e da falta de profissionais com habilitação necessária para atuar na área. (BRAGA, 1999).

Com as mudanças constantes da elaboração do Estatuto do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, implantado através da Lei 1.879 de 12 de dezembro de 198, a supervisão passa a viver uma nova fase, com a exigência de habilitação específica para o cargo, além de no mínimo dois anos de experiência no magistério. Segundo Braga (1999), essas novas exigências para o perfil do supervisor se refletem no primeiro concurso para o cargo na rede pública municipal de Teresina, realizado em 1989, quando seis dos aprovados tinham habilitação em Supervisão Escolar.

A partir de então, os profissionais do magistério que exerciam a função de supervisor e não se enquadravam ao novo perfil exigido foram sendo substituídos. Atualmente o quadro de supervisores é formado somente por profissionais com curso superior e habilitação na área de supervisão.⁵

Como já destacamos, essa investigação tem como objeto a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador. Para centrarmos o foco na análise da ação supervisora é importante delinear alguns elementos que o constituem como profissional

⁵ Informação obtida junto à Coordenação de Supervisão escolar da SEMEC.

do magistério, dados que perpassam sua trajetória pessoal, formativa e profissional.

4.1.1 Ingresso na profissão

Vários fatores podem influenciar no ingresso em uma determinada profissão. Aspectos de identificação pessoal com determinadas características de uma profissão e influência da família. No entanto, sobre todos esses aspectos incidem as características do contexto socioeconômico, que corroboram no condicionamento dessa escolha.

Como já podemos observar na caracterização dos interlocutores deste estudo, todos os partícipes são graduados em Pedagogia e do sexo feminino. Historicamente o curso de Pedagogia, segundo Brzezinsky (2006) formou o especialista em educação, o docente para trabalhar na formação de professores das séries iniciais da escolarização, mas formou também o professor para atuar nos anos iniciais de escolarização, sob a prerrogativa de que, quem pode ensinar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, também pode ser ele mesmo o professor dessa etapa da escolarização. Compreendemos, nesta perspectiva, que o curso de Pedagogia foi historicamente um *locus* da presença feminina uma vez que formava o professor para o magistério dos anos iniciais de escolarização.

Quanto a essa etapa da escolarização, Souza (2004, p. 279) esclarece que o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental constitui espaço predominantemente feminino, muito mais por falta de alternativas do que pela escolha natural. As origens desse processo encontram-se nas relações familiares que desembocam no espaço social “[...] através da disseminação de valores, da representação sobre a condição feminina e da escolha da profissão implícitas no âmbito das relações de gênero”.

Os excertos das narrativas apresentadas evidenciam o ingresso na profissão de supervisor escolar dos interlocutores deste estudo e retratam momentos do contexto histórico da profissão e da educação no cenário da rede pública municipal de ensino. Sobre essa questão os interlocutores do estudo destacam:

[...] quando foi implantada, a classificação das escolas, o sistema de ranking, a escola que eu trabalhava ficou em terceiro lugar e o secretário de educação da época, professor José Reis, visitou a escola, foi me conhecer. Falei pra ele desse desejo de mudar porque eu trabalhava numa escolinha muito distante que só tinha três salas de aula, e lá não acontecia nada e eu achava que eu tinha mais a dar do que ficar só naquela escolinha e como ele foi lá pra me conhecer eu pedi pra ele que queria sair de lá. No ano seguinte, ele não era mais nem o secretário de educação, mas ele me tirou da sala de aula, porque eu achava que tinha muito mais a contribuir do que está numa sala de aula [...] (ANTÔNIA)

No início quando eu escolhi a pós-graduação em supervisão no final dos anos 90, muito pela curiosidade de entender mesmo o que é que fazia o supervisor. Mas tinha outra questão que era trabalhar dentro da escola, num trabalho que tivesse o respaldo não especificamente com uma turma, mas com todo o coletivo da escola. Também pela questão de ter um perfil de liderança, que ao longo do tempo eu fui construindo [...]. Com o passar do tempo eu fui tendo a curiosidade de ver como era essa atuação, como era realmente no dia-a-dia. Além disso, teve um diferencial, como eu era professora em sala de aula no ano de 2003, 2004 e 2005 eu tive um problema nas cordas vocais que eu já não falava mais, afônica o tempo todo, o médico falou então, que eu tinha de procurar alguma função dentro da escola que não me permitisse usar tanto a fala, que eu pudesse ter um controle maior, então como eu já tinha o curso, tinha a curiosidade e surgiu o concurso eu peguei e me adentrei na função. Então são vários os fatores que me levaram, mas eu acredito que francamente o que me levou a fazer o concurso como supervisor foi ter tido o problema na voz [...] (MARY).

Quando eu terminei a graduação em Pedagogia com Habilitação para o Magistério em 1989, nessa época podia escolher uma habilitação eu fiz em supervisão escolar. Quando eu estava terminando essa habilitação eu passei no concurso da prefeitura municipal de Teresina, eu comecei então a trabalhar na prefeitura como pedagoga. Até então a minha experiência em sala de aula era de estagiária, porque tinha o magistério e tinha aquele estágio obrigatório que fazíamos no Instituto de Educação Antonino Freire. Na supervisão tinha uma disciplina que nós ministrávamos um minicurso nas escolas e, também atuei como terceirizada no estado como supervisora, era supervisora contratada. [...] (MYRTE).

A narrativa da interlocutora Antônia denota que seu ingresso na função de supervisor escolar surgiu motivado pelo desejo de deixar a regência de turma, deixar de ser professora. Nessa direção, a compreensão que se faz da sua fala é que assumir a função de supervisor escolar é uma espécie de premiação pelo seu trabalho como professora, de reconhecimento profissional.

A saída da docência para assumir a supervisão escolar, nessas circunstâncias, delineia-se como uma recompensa, uma conquista, revelando uma valorização da função de supervisor escolar em detrimento da função

docente. O trabalho do professor na sala de aula, na perspectiva enfatizada por Antônia, não tem reconhecimento, não tem tanta importância quanto à ação do profissional que está acompanhando o processo ensino e aprendizagem a partir da supervisão escolar.

Outro dado objetivo, segundo a interlocutora, que motivou seu ingresso como supervisora foi o fato de ter atuado como docente em *locus* de difícil acesso. Essa dificuldade não representa apenas uma distância geográfica, mas uma menor chance de visibilidade de sua prática, dos fatos, das discussões que acontecem em outras escolas, da falta de estrutura, das condições de desenvolvimento profissional, realidade que infelizmente não difere de muitos profissionais do magistério que trabalham em escolas localizadas na zona rural.

Diante desse cenário não surpreende o desejo de mudar manifestado por Antônia, como também não surpreende o fato de a interlocutora não reconhecer a importância do seu trabalho como professora, uma vez que as próprias condições em que estava envolvida sua prática, por si só, já representam a desvalorização desse trabalho.

Muito embora as condições das escolas de zona rural revelem o descaso com a educação das pessoas do campo, como também dos profissionais que lá atuam, de uma maneira geral, o magistério público na educação básica ainda precisa avançar muito em termos de uma política de valorização. Essa valorização, segundo Nóvoa (1995), deve estar ajustada à profissionalização dos profissionais do ensino, que envolve prestígio social e situação econômica digna.

O magistério, nos anos iniciais de escolarização no Brasil, segundo Catani (2003), tem seu percurso marcado por ser considerada uma atividade feminina. Nessa direção, para o trabalho com crianças, nada mais adequado do que aquelas que naturalmente carregam o instinto maternal, que envolve abnegação e altruísmo, já que as mulheres, por tradição, eram preparadas para as atividades do lar, dos filhos, do marido, e não era bem visto que exercessem atividade profissional, mas como a docência de crianças se assemelhava às atividades do lar foi-lhe permitido exercê-la sem, contudo, uma preocupação em qualificação, remuneração, enfim em valorização profissional.

A narrativa de Antônia sobre seu ingresso como supervisora revela ainda um aspecto que marcou o ingresso de muitos supervisores nas escolas da rede pública municipal de Teresina-PI, saindo da função de professor na qual tiveram destaque, para ocupar a função de especialista. Realidade similar é destacada por Medina (2002) em estudo realizado na rede pública municipal de ensino do Rio Grande do Sul. A autora afirma que as primeiras supervisoras da rede municipal no Estado passaram a atuar como supervisoras após se destacarem como professoras.

A mudança da docência para o exercício da função de supervisor escolar denota ainda que, aos olhos das pessoas responsáveis em gerir a educação em nível de rede, o bom rendimento como professor habilita o profissional para exercer outras funções no magistério, desconsiderando assim a questão da formação específica, bastando à formação de professor.

Nos dois últimos concursos realizados pela SEMEC, visando ao ingresso do especialista para desempenhar a função de supervisor escolar, observamos duas realidades distintas. No primeiro, de 2007, o candidato habilitado nas provas escrita e de título teria que ser graduado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, seja na graduação ou especialização. No último concurso, realizado no início de 2010, a exigência para o ingresso dos habilitados no concurso se restringia à graduação em Pedagogia.

Essa realidade vai ao encontro das últimas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, contidas no Parecer CNE/CP 5/2005 e CNE/CP 3/2006, que colocam o curso voltado para habilitar docentes aptos a atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como *locus* de formação dos especialistas.

O entendimento da docência como base para formação dos especialistas está presente nas discussões que encaminharam a reformulação curricular do curso de Pedagogia. A submissão da prática pedagógica à ação docente, segundo Libâneo (2009a, 2009b), resulta principalmente da posição hegemônica imposta pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, aspecto que traz prejuízo ao retirar da Pedagogia a possibilidade de desenvolvimento como campo científico específico, capaz de formar os pedagogos para atuarem nas diversas áreas, reduzindo a Pedagogia a um curso de formação de professores.

No trecho da narrativa de Mary, assim como no excerto de Antônia, também está manifestada a passagem pela docência antes do ingresso como supervisor escolar, mas esse caminho não é o único percorrido até a entrada como especialista, já que vários fatores convergiram para esse fato.

O primeiro está relacionado à escolha do curso de especialização, que no contexto histórico, quando a interlocutora concluiu a graduação, significava uma maior possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, uma vez que a explosão dos cursos de pós-graduação, principalmente em nível de especialização, é um fenômeno recente.

O segundo aspecto expresso na narrativa de Mary, que concorreu para seu ingresso na profissão, foi o anseio de realizar um trabalho que ultrapassasse o limite da sala de aula, que pudesse atingir o “coletivo da escola”. Essa intencionalidade, explicitada no relato, vai ao encontro do segmento da narrativa de Antônia que intencionava poder contribuir mais, “poder dar mais” enquanto profissional.

Esses excertos manifestam pensamentos reveladores, no sentido de compreender o limite que se dá ao trabalho do professor dos anos iniciais, não só os atribuídos pelos interlocutores desse estudo, mas pelo próprio sistema no qual eles estão inseridos.

Nessa direção, além da questão financeira e da estrutura das escolas, Brzezinsky (1999) aponta como uma das causas, o discurso vazio de valorização dos professores, carente, no entanto, de ações práticas ao revelarem que as políticas de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental desvalorizaram o espaço para a formação desses profissionais em nível superior.

A liderança construída na sua experiência profissional foi indicada por Mary como outro aspecto que favoreceu seu ingresso na profissão de supervisor escolar. Como o professor, conforme o trecho da narrativa da interlocutora, não era um profissional que representava liderança dentro da escola, o cargo de supervisor escolar poderia garantir à interlocutora a efetivação dessa característica desenvolvida ao longo da vida profissional.

A liderança descrita pela interlocutora está ligada à autoridade pela competência, característica que deve permear todos os profissionais do magistério. Em relação ao supervisor escolar, Rangel (2008b) aponta para o

profissional reconhecido, ouvido e até mesmo seguido pelo papel que desempenha enquanto profissional competente. Lembrando que essa competência é apontada por Rios (2008) a partir de três dimensões: técnica, política e mediada pela competência ética.

Dentre os aspectos que influenciaram o encontro de Mary com a função de supervisora escolar, observamos a ênfase em um problema de saúde, mas precisamente nas cordas vocais. Esse aspecto da narrativa revela uma dificuldade que observamos no cotidiano das escolas de ensino fundamental: o número expressivo de afastamentos de professores por problemas de saúde dos mais variados, entre eles problema na voz. Isso ocorre pelo desgaste excessivo no desempenho da profissão docente, que conta como uma de suas principais ferramentas a fala.

A narrativa de Myrtes sobre seu ingresso como supervisora revela um momento histórico na rede pública municipal de Teresina: o primeiro concurso para o cargo de supervisão escolar, segundo Braga (1999), realizado em 1989.

Um aspecto singular em relação à fala de Myrtes diz respeito à sua entrada na profissão, logo após a sua formação inicial, no momento de conclusão da sua habilitação em supervisão escolar, portanto com exíguas vivências no magistério. Até então, a sua experiência no magistério limitava-se aos momentos propiciados na formação inicial e por uma passagem como supervisora contratada na rede pública estadual.

Os anos iniciais de entrada na profissão são repletos de desafios. Quando a profissão faz referência a um profissional responsável, dentre outras atividades, segundo Alonso (2006), a de promover a articulação de uma equipe escolar, esses desafios são ainda maiores.

A esse respeito, com base no trabalho de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional de professores, podemos traçar um paralelo em relação aos anos iniciais de entrada na profissão de supervisor escolar, especificamente os três primeiros anos, denominado entrada na carreira.

Esse período, como assevera o autor, é constituído de duas fases: sobrevivência e descoberta. A primeira corresponde à preocupação consigo mesmo diante de uma realidade nova com toda a complexidade que se apresenta no contexto escolar e a segunda, a empolgação dos anos iniciais em experimentar as possibilidades que lhe são apresentadas.

Nas falas das interlocutoras, os caminhos para o ingresso na profissão de supervisor escolar apresentaram-se de formas variadas, desde aspectos marcados pelo seu trajeto pessoal de escolhas e de formação, envolvendo até mesmo outros caminhos profissionais vividos. A Figura 6 apresenta a síntese do ingresso das interlocutoras do estudo como supervisor escolar.



Figura 4: Ingresso na profissão

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2 Percursos de formação

Durante sua trajetória profissional, o supervisor escolar vive inúmeras situações, enfrenta dilemas, desafios e alcança vitórias na procura constante da consecução dos seus projetos pessoais e profissionais. Nesse movimento, os supervisores, na vivência com seus pares, nos investimentos pessoais, buscam seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da profissão refere-se aos investimentos formativos no âmbito da supervisão escolar.

Quando eu já estava trabalhando, a UFPI ofereceu outra habilitação em Educação Infantil eu fiz ainda algumas disciplinas, foi o tempo que foi extinta as habilitações e eu não cheguei a concluir essa habilitação. Depois houve uma seleção para uma especialização em Educação Infantil, eu apresentei o currículo e fui selecionada para fazer essa especialização conveniada com a Universidade de Fortaleza. Mais tarde a SEMEC estabeleceu um convenio com a

UFPI e ofereceu uma especialização em Pedagogia Escolar, então eu fiz mais uma vez, desta feita oferecida ao pessoal da supervisão e da orientação naquele período e todos passaram a serem então pedagogos, mas não mudou nada do que fazíamos na supervisão [...] além das formações na própria SEMEC nós costumamos ir aos encontros, congressos, fora de Teresina, mesmo quando não há um patrocínio, nós nos reunimos e vamos a congressos em São Luiz, Fortaleza, nós compramos livros também, livros que podem nos ajudar na nossa profissão, livros de autores atuais, quando ouvimos falar, livros interessantes, a revista Nova Escola que estamos sempre lendo, porque recebemos na escola, mesmo antes de receber nós comprávamos [...]. (MYRTEs).

Iniciei aqui em 1992, já faz dezoito anos, quando eu estava me achando mais ou menos, assim um pouco mais madura na sala de aula, eu percebia que, o papel do coordenador pedagógico, não era aquele que estavam fazendo. Eu não concordava muito com aquilo, você ir pra lá bimestralmente, fazer o planejamento e não tinha muita preocupação, o pedagogo era só pra isso, e eu discordava [...]. Depois quando eu assumi a função de pedagoga, fui buscando estudar mais, fiz mais duas especializações, uma delas em supervisão [...] atualmente eu participo daquela formação que tem no Centro de Formação Odilon Nunes, tem umas capacitações que eu considero muito boas, principalmente uma que teve em relação às turmas do terceiro ano. Então tem umas capacitações muito boas, então é assim, o que eu posso tá fazendo é investir em leituras procurar tá me informando, lendo alguma coisa, mas assim, ultimamente pagar algum curso, alguma coisa nesse sentido eu não tenho feito não, essas formações mais formais eu não tenho feito, só mesmo as do centro de formação. (ANTÔNIA)

[...] fiz a especialização em Supervisão Escolar em 1999, já pensando na possibilidade de no futuro vir a trabalhar como supervisora. Fiz a pós-graduação na UESPI e fiquei trabalhando mesmo como professora até 2001, quando eu fui pra direção da escola e somente depois eu fiz concurso para supervisor em 2005. Mesmo tendo feito a pós-graduação ainda me sentia preparada até porque quando eu entrei no curso de especialização em Supervisão Escolar eu achava que eu iria ter o suporte para colocar em prática com o professor e, no entanto eu percebi que era muita teorização e não dava orientação pra agir na prática no dia a dia, então quando eu terminei o curso de especialização em vez de eu ter a certeza absoluta que eu iria pra função de supervisor, muito pelo contrário eu me sentia mais fragilizada, pois verifiquei que eu não tinha condições efetiva de está na função, então eu preferi ir pra sala de aula trabalhar como professora, para somente depois, eu viabilizar essa questão de me adentrar na função porque faltava também a prática pedagógica como professora em sala de aula. É impossível você pensar em ser supervisor sem ser professor, principalmente assim o supervisor orientador do professor alfabetizador, você não tem como fazer esse trabalho de supervisão, a não ser que você seja um estudioso assíduo nessa perspectiva de alfabetização porque do contrário você não consegue fazer esse trabalho com o professor de auxiliar no processo de alfabetização de crianças, então todos os anos que eu trabalhei em sala de aula eu trabalhei sempre em turmas de alfabetização o que me dá mais suporte no momento de supervisionar o professor [...] atualmente o que eu mais tenho feito é em questão de leitura, eu costumo estar lendo sobre várias situações, fico procurando formação através de leitura, participando de cursos de formação continuada. Às vezes eu invisto mais em formações que

não tem relação com minha área de atuação profissional, eu faço leituras sobre formação de professores no geral o que vai ter um respaldo, sobre a minha função de supervisor, vai ter um respaldo, nem sempre diretamente. Quando eu vou escolher um curso de Educação a Distância, eu já procuro fazer um que vá me proporcionar estratégias de atuação do meu trabalho específico, mas às vezes eu estou mais voltada para áreas não diretamente voltadas para minha atuação. (MARY).

O caminho formativo, evidenciado na narrativa de Myrtes, diz respeito ao período ocorrido após seu ingresso na rede pública municipal como supervisor escolar. A fala da interlocutora descreve aspectos importantes do contexto histórico da formação dos supervisores em Teresina.

O primeiro aspecto abordado é o momento de extinção das habilitações no curso de Pedagogia da UFPI. O segundo momento mencionado diz respeito ao surgimento da figura do especialista em educação, denominado de pedagogo.

O surgimento do pedagogo, na rede pública municipal de Teresina, veio acompanhando as discussões em nível nacional sobre a questão dos especialistas em educação. Desse modo, o objetivo era que o pedagogo realizasse as funções do supervisor escolar e do orientador educacional. Essas mudanças fizeram com que os profissionais exigissem um curso para prepará-los para as novas exigências, fato concretizado com a especialização em Pedagogia Escolar oferecida através da parceria SEMEC/UFPI. (BRAGA, 1999).

O trecho da narrativa de Myrtes também assinala sobre seu percurso formativo através do investimento feito na sua formação contínua. A interlocutora destaca o investimento na compra de livros, na participação em congressos de educação realizados fora do Estado, além da participação na formação oferecida pela SEMEC.

Com efeito, o que podemos inferir é que o processo de formação continuada vivido pela interlocutora faz referência a cenários exteriores ao contexto de atuação profissional, não fazendo menção ao ambiente escolar, ao contato com professores e alunos, a momentos de construção coletiva desse percurso formativo na escola.

O percurso formativo apresentado na narrativa de Antônia destaca a sua passagem como professora. Podemos depreender dos excertos da

interlocutora que esse momento constituiu-se de um aprendizado profícuo na sua relação de trabalho com o supervisor escolar.

Nessa perspectiva, Antônia destacou os pontos falhos da prática pedagógica do profissional, aspectos que foram tomados como objeto de reflexão para o entendimento de como deveria ser, aos olhos de um professor, a ação do supervisor escolar.

A fala da interlocutora encaminha para o entendimento, segundo Tardiff (2002), do aprendizado dos professores iniciantes com outros professores mais experientes, com suas próprias práticas e com as práticas dos demais profissionais da escola. Assim, a interlocutora construiu seu processo formativo como supervisora a partir do seu próprio percurso como professora.

A experiência como docente, aparece na fala de Antônia como alicerce para agir com segurança, para ter um pensamento formado. Desse modo, o que inferimos é que os saberes constituídos no seu percurso como professora são também elementos formadores do seu saber enquanto supervisor escolar, atuando, segundo Tardiff (2002), como saberes pré-profissionais, por se tratar de um aprendizado anterior ao seu ingresso como supervisora

Nessa perspectiva, André e Vieira (2006, p. 14) consideram a discussão e reflexão em torno dos saberes docentes, proposta principalmente por Tardiff (2002), pertinentes também ao trabalho do supervisor escolar já que este profissional “desenvolve suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar”.

Em relação ao investimento profissional, a fala de Antônia aponta certo arrefecimento, ou seja, um desinvestimento profissional. Desse modo, como afirma Huberman (2000), o desinvestimento apresentado pode ser amargo ou sereno e representa um afastamento das atividades ligadas à profissão para dar mais atenção aos interesses pessoais.

Embora a fala da interlocutora faça referência à participação nas formações oferecidas pela SEMEC e a busca por leituras, essa ação denota ser realizada mais como cumprimento de uma obrigação. Esse aspecto é reforçado quando Antônia fala em ter parado de buscar uma formação mais “formal”, por nós entendida como a participação em cursos por iniciativa

própria, com investimento financeiro próprio, ou ainda, em continuar os estudos, como num mestrado por exemplo.

Antônia, assim como Myrtes, não faz referência na sua narrativa acerca da formação realizada na própria escola, no contato com professores e alunos, na sua própria prática como elemento constituinte do seu percurso formativo.

O trecho da narrativa de Mary coincide com a fala de Antônia em relação à passagem pela docência como alicerce ao trabalho como supervisora escolar. Nessa direção, a interlocutora enfatiza os saberes constituídos na sua prática como professora para o desempenho da sua ação como especialista.

Podemos compreender melhor a importância dada à sua passagem como professora como preponderante no seu percurso profissional docente, quando a interlocutora se refere à experiência formativa no curso de especialização em Supervisão Escolar.

Ao ingressar na especialização em Supervisão Escolar, Mary comenta sobre sua insatisfação com o curso pelo fato de não enfatizar os aspectos práticos da atuação do profissional, concentrando-se na teoria e revelando problemas na formação do supervisor escolar.

Sobre o problema da teorização na formação do supervisor escolar, apontada pela interlocutora, Silva Júnior (2006, P. 100) argumenta da necessidade de haver uma relação entre teoria e prática, mas tendo como base o trabalho coletivo e as necessidades de alunos e professores, saindo, portanto, de uma teoria vinculada a uma concepção de escola e educação ligada ao desenvolvimento do capital. Desse modo, o caminho para se formar o profissional especialista é pesquisar sobre e para ele, representa “[...] examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática”.

Outro aspecto que nos chamou atenção na fala de Mary, diz respeito ao seu entendimento como investimento formativo dos aspectos relacionados diretamente à sua prática. Temas como a discussão sobre a formação de professores são relacionados pela interlocutora como não sendo campo direto de sua atuação, conseqüentemente de seu interesse.

O que podemos depreender desse posicionamento evidenciado pela interlocutora é uma visão restrita dos aspectos que englobam seu contexto de atuação enquanto especialista da educação, uma vez que sua ação estabelece

uma relação direta com a conjuntura mais ampla. A figura 7 apresenta um delineamento do percurso de formação expresso nas narrativas das interlocutoras.



Figura 5: Percursos de formação

Fonte: Dados da pesquisa

4.2 Eixo 2: Prática pedagógica do supervisor escolar

Como já foi exposto neste estudo, segundo Libâneo (2002, 2009), nem todo trabalho pedagógico se refere apenas ao trabalho desenvolvido pelos professores. O supervisor escolar, ao agir de maneira intencional através de uma prática social, realiza uma ação pedagógica que, por sua vez, representa sua concepção de homem e de sociedade que está permeada de opções, valores e responsabilidades éticas.

Nessa direção, a ação supervisora, como afirma Santos (1996), devido à inexistência de um arcabouço teórico constituído, tem sido marcada pela falta de base e por uma configuração a partir de concepções que variam de acordo com a realidade dos alunos e pelo entendimento do que vem a ser o trabalho do professor.

Desse modo, nesse eixo temático, analisamos como os supervisores, interlocutores do estudo, desenvolvem seu trabalho na escola e quais as concepções de supervisão que norteiam esse fazer.

4.2.1 Concepções de supervisão escolar

Segundo Libâneo (2005, p.19), os condicionantes da prática escolar não se resumem somente aos aspectos estritamente pedagógicos, pois a instituição educativa segue funções atribuídas pela sociedade, formada dessa forma por segmentos que representam posições antagônicas. Nessa direção, a prática escolar carrega condicionantes sociais e políticos que, por sua vez, representam diferentes concepções de homem e sociedade “[...] e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.”.

Nessa perspectiva, o supervisor escolar como profissional do magistério que atua nas escolas, está sujeito aos fatores condicionantes configurados nesse contexto mais geral, no qual a instituição educativa está inserida.

Dessa maneira, a ação supervisora está impregnada do modo como esse profissional concebe sua prática, que envolve, por sua vez, a forma como o trabalho do professor é compreendido, como a aprendizagem do aluno deve acontecer, quais os caminhos metodológicos no processo ensino e aprendizagem e quais os elementos condicionados ao contexto mais geral da sociedade, como podemos observar nas narrativas das interlocutoras.

Principalmente nas primeiras séries, nas turmas de alfabetização, de primeiro, segundo e terceiro ano dar um maior apoio ao professor alfabetizador, para aquela criança saia realmente alfabetizada, para que ela não saia com déficit, porque quando a criança passa da fase de alfabetizar fica mais demorado e mais difícil, para que não perca esse foco, para que a criança que entre na escola possa realmente se alfabetizar, para que a gente possa dar esse foco, para que a criança não fique reprovada, distorcida, acarretando mais problema ainda pra gente [...] (MYRTEs).

[...] supervisor seria o professor do professor, aquele companheiro que estaria numa função de dar apoio ao professor, então às angústias que o professor tem, as dúvidas que ele tenha, teria que dividir comigo, no caso com o supervisor. Então seria dividir essas angústias, estudar junto. Como o professor não tem muito tempo pra fazer as pesquisas, então quem poderia orientar as pesquisas do professor, acompanhar essas pesquisas e também pesquisar até mesmo pelo professor em algumas situações, não todas, mas algumas seria o coordenador pedagógico o supervisor. Seria uma

função de dar mais orientação, faria esse papel de ser o professor do professor, o orientador, mas na verdade é que são tantas as atribuições que às vezes a gente se perde no meio dessas várias funções que a gente venha a desempenhar na escola, mas a essência do trabalho do supervisor é a orientação ao professor, não é porque ele saiba mais, mas é porque ele talvez tenha mais tempo do que o professor pra fazer essa pesquisa de auxílio ao professor, ele é o olhar de fora da sala de aula, ele tem como olhar essa sala de aula num outro contexto, de uma forma mais diferenciada do que o professor, então ele tem como dar um apoio mais próximo, um apoio melhor por conta dessas circunstâncias de ter um olhar diferenciado do professor. (MARY).

[...] o supervisor tem que dá suporte de todas as formas, no momento que o professor está precisando ele tem que elaborar novas estratégias para os alunos que não estão conseguindo avançar, eu acho também que é o olhar de fora, já que a gente não está todo dia na sala, mas quando a gente vai lá acompanhar o professor a gente pode ta dizendo pra ele olha professor você pode ta avançando muito mais com esses alunos aqui, esse grupo de alunos aqui tem capacidade de ta avançando mais, mas não só pra chegar e dizer isso, mas estar orientando, dando sugestões, ele faz uma reflexão [...] de uma forma geral ele estar envolvido com todo esse processo de ensino e aprendizagem na escola, ele estar lá pra ajudar o professor com mais dificuldade, as turmas com mais dificuldade, os alunos com mais dificuldade e, às vezes a gente acaba fazendo muitas coisas, além de trabalhar com alunos, com professor, agente trabalha também com as famílias, mas o que eu acho assim, que é o papel mesmo do pedagogo é trabalhar com o ensino e aprendizagem [...] (ANTÔNIA).

Na transcrição do trecho da fala de Myrtes, está expressa a concepção da prática pedagógica do supervisor escolar no sentido de dar apoio, de ser um farol norteador para que o professor não se perca na consecução dos objetivos a serem alcançados no processo ensino e aprendizagem.

Percebemos, no entanto, por trás desse direcionamento, dessa orientação, certo engessamento desse percurso, ou seja, um apoio muito mais controlador do que construtor, assinalando para uma ação fundamentada na vigilância e controle do fazer docente.

Nessa perspectiva, o desempenho dos alunos é colocado como mola propulsora do seu trabalho com os professores. Esse entendimento reflete, de maneira geral, o cenário que vem se delineando nos últimos anos no Brasil com o incremento de ações preocupadas em elevar a qualidade do ensino nas

escolas públicas. Uma dessas ações concretiza-se através da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁶.

O supervisor escolar, no contexto da educação pública municipal de Teresina é constantemente cobrado em relação à elevação dos indicadores aferidos no IDEB. A narrativa de Myrtes faz referência direta a um desses indicadores: a “reprovação”, explicitando de maneira clara o “foco” da prática do supervisor escolar no processo ensino e aprendizagem.

Desse modo, a concepção de supervisão implícita na narrativa de Myrtes vai ao encontro de uma ação denominada de conservadora, por Barreira citando Franz (1996), pois o papel da supervisão seria de implantar e implementar o currículo nas instituições educativas e orientar os professores no cumprimento das diretrizes dos programas das entidades mantenedoras.

Essa concepção de supervisão defende o discurso, segundo Barreira (2006, p.149), que “apoia-se na ideologia do controle, que visa garantir a eficiência, a produtividade e a melhoria do ensino”, sendo os supervisores peças indispensáveis na consecução desse projeto.

No trecho da narrativa de Mary, assim como na fala de Myrtes, encontramos novamente uma concepção da prática pedagógica do supervisor escolar relacionada ao apoio e orientação do trabalho do professor, embora numa perspectiva que infere um sentido que ultrapassa o simples cumprimento do seu trabalho ou um direcionamento profissional frio, tomando uma dimensão afetiva em relação ao professor, ao colocar-se como “professor do professor”, ombro companheiro nas aflições e nas angústias.

O termo cunhado pela interlocutora, “professor do professor” induz a uma relação educador/educando, no sentido defendido por Freire (2009), ao afirmar que numa prática educativa o fato de o docente assumir uma distância afetiva dos discentes não vai lhe proporcionar uma melhor qualificação enquanto educador.

Nessa direção, as relações interpessoais devem estar, segundo Placco (2009, p. 52), aquilatadas em seus aspectos éticos, pois “o que nelas se vive

⁶Teixeira – INEP visando colocar num único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação a taxa de aprovação e o resultado das avaliações externas. (BRASIL, 2010a)

só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político”.

Essa dimensão da prática educativa, fundamentada na presença da afetividade nas relações interpessoais, não pode ultrapassar os limites éticos do cumprimento do seu dever como educador. Dever expresso, segundo Rios (2008, p. 49), em fazer **bem** o seu trabalho e não fazer **o bem** como o “[...] supervisor ‘bonzinho’ que ‘compreende’ os professores [...]”.

No sentido da dimensão ética da ação supervisora, a fala de Mary, ao mencionar fazer pelo professor, infere um sentido similar à narrativa de Myrtes em relação à sua concepção de supervisão escolar. Desse modo, a concepção de supervisão escolar, segundo Barreira (2006), assume uma dimensão conservadora pelo seu caráter paternalista em relação à prática pedagógica do professor.

Encontramos também depreendida no trecho da narrativa de Antônia a perspectiva de “professor do professor”, ao mencionar o apoio e a orientação do trabalho docente como concepção da prática pedagógica do supervisor escolar.

Numa primeira leitura, sua fala parece fazer referência à prática daquele professor tradicional, que não enxerga no aluno um sujeito do conhecimento. Mas no momento que a interlocutora se reporta que seu papel não se resume somente a dizer o que fazer e o que não pode fazer, mas sim provocar a reflexão para que ele possa construir um novo caminho a partir da reflexão sobre sua própria prática, apresenta um sentido, segundo Barreira citando Franz (1996), de uma concepção supervisora transformadora.

Nessa perspectiva, o trabalho do supervisor escolar, a partir da narrativa de Antônia, passa a ser entendido como esforço de análise e compreensão coletiva da realidade em que os educadores e a escola estão inseridos, realidade que repercute diretamente no trabalho desenvolvido na escola. Essa ação é realizada a partir de um movimento que insere um caminho de idas e vindas entre teoria e prática e prática e teoria.

Desse modo, a partir desse movimento, as discussões e as reflexões tornam-se mais consistentes e produtivas, já que, segundo Medina (2002), é o trabalho do professor “[...] que dá sentido ao trabalho do supervisor na escola.

O trabalho do professor abre espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora”.

Nessa perspectiva, a concepção da prática pedagógica do supervisor escolar assume uma práxis educativa que tem no “olhar de fora”, como está explícito nas falas de Antônia e Mary, um elemento importante nesse movimento de compreensão da prática docente.

Esse olhar de fora, “essa visão sobre”, característica da sua ação, possibilita ao profissional supervisor escolar contribuir para o professor também lançar o olhar sobre sua própria prática, ver essa prática, ver-se como profissional e pessoa, ver seu aluno inserido num contexto, numa realidade sócioeconômica e cultural da qual ele é produto, mas também é sujeito. As acepções dos interlocutores desta investigação acerca da sua ação estão expressas na Figura 4.

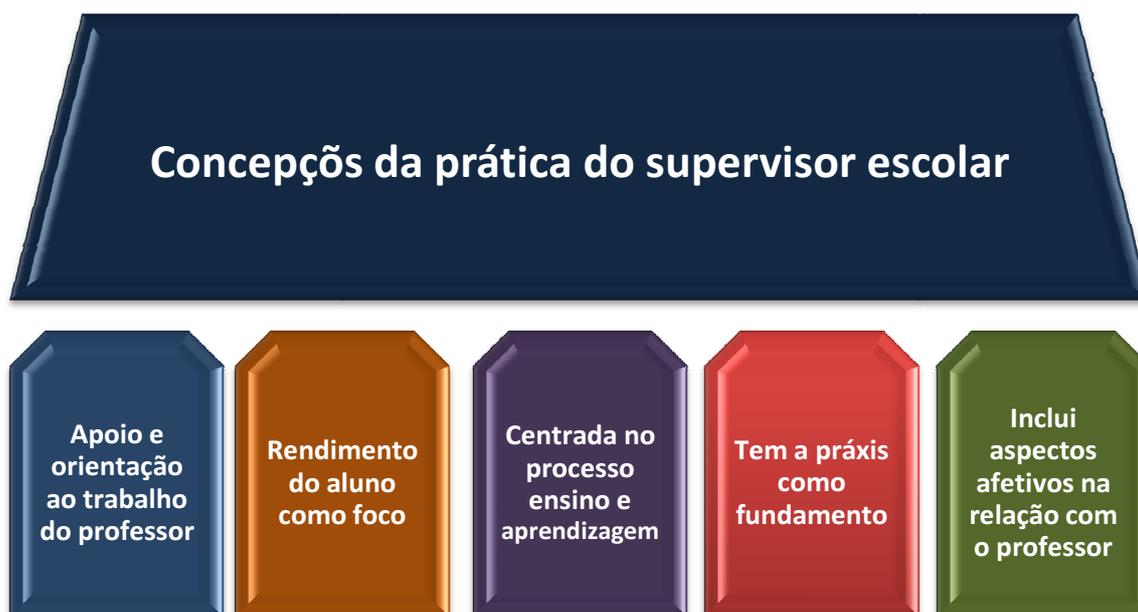


Figura 6: Concepções de supervisão escolar

Fonte: Dados da entrevista narrativa

4.2.2 Delineamento da ação do supervisor escolar

A partir das últimas duas décadas do século XX, passa a ocorrer uma discussão mais presente para ressignificação do trabalho dos especialistas, delineado numa perspectiva, segundo Alonso (2006) e Medina (2002), de apoio

e orientação do processo ensino e aprendizagem com objetivo de promover a autonomia docente.

No entanto, a ação do supervisor escolar encontra no dinamismo da prática educativa um labirinto de caminhos que confundem e que nem sempre vão ao encontro dessa perspectiva de ação, revelando um distanciamento entre o que se discute que é a prática desse profissional, o que o profissional considera como sendo sua prática e como essa prática se configura na ação do supervisor escolar, como podemos observar nos trechos das narrativas das interlocutoras:

A teorização às vezes é de uma forma, a crença é de outra forma e a prática é diferente. Na verdade nós ficamos com atribuições burocráticas como um excessivo diagnóstico constante do aluno, a aplicação e correção de testes diagnósticos, a análise dos resultados destes testes, então hoje eu me vejo muito preza nessa situação. Nem mesmo um cronograma de ações semanais para entrar na sala de aula pra acompanhar o trabalho do professor, que deveria acontecer diariamente, eu consigo cumprir, na verdade essa atividade é a que menos acontece, porque basicamente nós ficamos apagando os incêndios da escola, conversando com aluno, conversando com os pais dos alunos. Se eu faço uma rotina pra trabalhar no dia seguinte e tem duas salas pra eu entrar e acompanhar o trabalho do professor, conversar com o professor fica limitado, porque muitas vezes ocorrem aquelas situações emergenciais e geralmente eu vou ter que atender essas situações. Fora isso o apoio a direção da escola que tem que ser constante, o trabalho com projetos que a gente tá constantemente sendo chamada a fazer, então as atividades ficam um pouco atribuladas, muitas reuniões, às vezes eu tenho duas, três reuniões fora da instituição, o que prejudica a rotina de andamento da escola porque nem sempre essas reuniões são agendadas com antecedência. Tem a visita dos técnicos da SEMEC á escola para acompanhamento e quem atende esses profissionais sou eu, então acontece de numa semana ter três visitas de profissionais diferentes em dias distintos, então fica prejudicado, porque dos cinco dias letivos eu só vou ter dois pra fazer minhas atividades, então fica muito burocratizada nossa prática e aquilo que deveria ser prioridade como as orientações e o planejar com o professor fica sempre em segundo plano. (MARY).

[...] uma escola funcionando do primeiro ao nono ano, com praticamente oitocentos alunos [...] é muita coisa para nós estarmos acompanhando, mas na medida do possível tentamos acompanhar, orientar [...] nós temos um banco de atividades com esse tipo de material, tudo para nós tentarmos ajudar o professor, até a escola já possui maquina de Xerox que está facilitando muito nosso trabalho, não precisamos mais do mimeógrafo, nós elaboramos muitas atividades para o professor trabalhar na sala de aula, nós já temos um banco de atividades [...] a partir das diretrizes, nas orientações das diretrizes, nos fizemos um banco de atividades, principalmente para crianças do primeiro ao terceiro ano, se bem que tem atividades que a gente elabora que servem até para o 4º e 5º ano. Por não estarmos muito na sala de aula, às vezes vamos mostrar para o

professor, não isso aqui não dá para essa turma, mas dá para essa aqui, então toda vez que vamos para o planejamento levamos esse material. Eles gostam muito porque o professor reclamava muito de estar levando o trabalho para casa, tem professor que reclamava que a noite chega em casa, em vez de relaxar tem que preparar atividade, então por isso elas são muito receptíveis. (ANTÔNIA).

[...] procuramos também ficar individualmente com cada criança com cada criança da turma pra ver qual nível que essa criança se encontra, como é que ele está e a partir daí nós iniciamos o acompanhamento do trabalho do professor. Mensalmente eles passam para nós a fichinha, como é que está àquela criança, depois disso vamos à sala pra constatar a situação se a criança está realmente com bom desempenho e diante do quadro nós sentamos e vemos realmente o que tá precisando para aquelas crianças que estão pré-silábicas, crianças que já estão silábicas, pras crianças que estão alfabéticas, o que fazer pra que essas crianças cada vez mais apresentem melhor desempenho. Nós procuramos fazer esse trabalho junto ao professor, sugerindo atividades, propondo outros tipos de atividades, entrando na sala para fazer com ele algumas atividades novas, assim orientando como fazer [...] (MYRTE).

A narrativa de Mary, expressa sua angústia em não conseguir concretizar na prática o que ela entende como função primordial do supervisor, acompanhar e orientar o trabalho do professor. Na sua fala, percebe-se claramente o delineamento de suas ações a partir da predominância de momentos quando não há o envolvimento direto do supervisor com o professor.

No estudo sobre a ação do supervisor escolar, realizado por Medina (2002, p. 138), encontramos uma realidade similar à narrada por Mary, quando a ação exercida pelos supervisores “[...] as técnicas tidas *indiretas* se sobressaíram às técnicas *diretas*”. (Grifos da autora). A autora assevera que essas características concorrem para a disseminação de práticas burocráticas de supervisão, entendidas como necessárias para sustentar a proposta pedagógica das escolas da rede.

Nessa direção, o acompanhamento e a orientação do professor, mencionada por Mary em sua narrativa, faz referência a técnicas diretas e às atividades que não incluem o trabalho direto com o professor: atendimento aos alunos e pais e aplicação de testes dizem respeito às técnicas indiretas da ação supervisora.

O predomínio de atividades indiretas, que vão ao encontro da burocratização da ação supervisora, segundo Medina (2002), soa para o professor como um impedimento da aproximação, pois os supervisores “[...] concentram suas ações no *emergente*, ficam disponíveis para atender os

imprevistos da escola, concentram seu trabalho no campo administrativo [...]”. (Grifo da autora).

Essa prática supervisora concentrada no emergente ocorre pela presença de episódios e experiências que, segundo Placco (2009, p. 47), ocasionam uma atuação fora de ordem, apreensiva, imediatista e, por vezes, pressurosa, induzindo-a a uma frustração dos seus objetivos, agindo somente respondendo “à situação de momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à edificação coletiva do projeto político-pedagógico da escola”.

A metáfora “apagando incêndios”, utilizada por Mary para representar sua prática, exemplifica bem a ação desenvolvida pela interlocutora e infere, de acordo com Almeida (2009), alguns indicativos do contexto de atuação desse profissional. Só existe um apagador de incêndios, um bombeiro numa escola que tem conflitos e que causam incêndios; para apagar incêndios, por sua vez, é necessária uma atuação imediata e finalmente, diante do incêndio, uma pessoa para apagá-lo, que seria o supervisor escolar.

Nessa perspectiva, o perigo da metáfora, segundo Almeida (2009, p. 36), é em se tornar um guia para ações futuras e como não dá para antecipar quando e onde irá surgir o centro do incêndio para preveni-lo, também “[...] não dá para fazer previsão de ações, não há como organizar rotinas, ou seja, um planejamento próprio [...] é desnecessário”. Isso implica uma ação baseada nas contingências diárias, sem organização, sem planejamento, sem reflexão.

A fala de Mary revela também que ao eleger como ponto central da sua ação a prática pedagógica do professor, os outros eventos que acontecem na escola não são tratados com igual importância. Nessa direção, Almeida (2009) afirma ser também função do supervisor escolar atender os professores com problema de conflito com alunos, além de atender os pais a dirimir suas dúvidas.

A assessoria à gestão da escola é colocada, na SEMEC, como função do supervisor escolar. As reuniões fora da escola também constam como atividade do profissional especialista, já que muitas delas são para prestar informações necessárias para o próprio andar da escola. Em relação ao atendimento aos técnicos, poderia haver um direcionamento para outro profissional da escola, como os gestores, mas como normalmente quem

acompanha e recebe todas as informações desde a implantação desses projetos são os supervisores, eles também fazem seu acompanhamento.

Na narrativa de Antônia, bem como na apresentada por Mary, encontramos referência a uma ação supervisora centrada em técnicas indiretas de atuação. Antônia faz menção, a uma realidade complexa de atuação, por conta do número de alunos matriculados e pela escola ofertar os nove anos do ensino fundamental. Esse cenário faz com que sua presença na orientação e apoio ao professor seja mais rarefeita.

Observamos essa parca presença do contato direto do supervisor junto ao professor, quando a interlocutora faz referência ao banco de atividades elaborado para o docente utilizar em sala de aula. Quando ela fala que às vezes, uma atividade não está adequada a uma determinada turma, demonstra não conhecer a realidade daquela turma, ou seja, não utiliza o produto da ação do professor ao ensinar e aprender como objeto do seu trabalho, prejudicando sua ação no acompanhamento do trabalho do professor.

Antônia também explicita em sua fala uma ação supervisora direcionada para assessoria e consultoria do trabalho docente. Essa prática tem o objetivo de ser facilitadora do trabalho do professor, assumindo assim, segundo Medina (2002), uma ação supervisora tradicional. Desse modo, depreendemos da narrativa de Antônia uma prática que assume, de certa forma, o trabalho que seria do professor.

Na narrativa de Myrtes observamos uma preocupação da ação supervisora centrada mais, segundo Medina (2002) nas técnicas diretas de supervisão. Seu trabalho se desenvolve fundamentalmente a partir do envolvimento direto no trabalho do professor.

Nessa perspectiva, a ação narrada pela interlocutora na orientação e acompanhamento do trabalho do professor denota um reconhecimento dos processos que envolvem sua ação e que se encaminham, no que propõe Medina (2002, p.154-155), para “[...] um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das formas de encaminhá-las [...]”.

Embora os elementos analisados na narrativa de Myrtes apontem para uma resignificação da ação supervisora, numa perspectiva renovada, conforme Medina (2002), depreendemos um significado mais de prescrição a ação do professor.

Nessa direção, tanto as técnicas diretas como as indiretas de atuação do supervisor junto ao professor são consideradas por Medina (2002, p. 139) como atividades de assessoria, acompanhamento, controle e avaliação do fazer docente. Desse modo, a ação supervisora “[...] corre o risco de não democratizar seu trabalho com o grupo de professores de classe, impondo suas idéias. Isso pode revelar que as ações diretas estão concentradas na pessoa do supervisor e não no grupo de professores. [...]”. Na Figura 10, apresentamos uma síntese do delineamento da prática do supervisor escolar depreendida da análise dos trechos de suas narrativas.

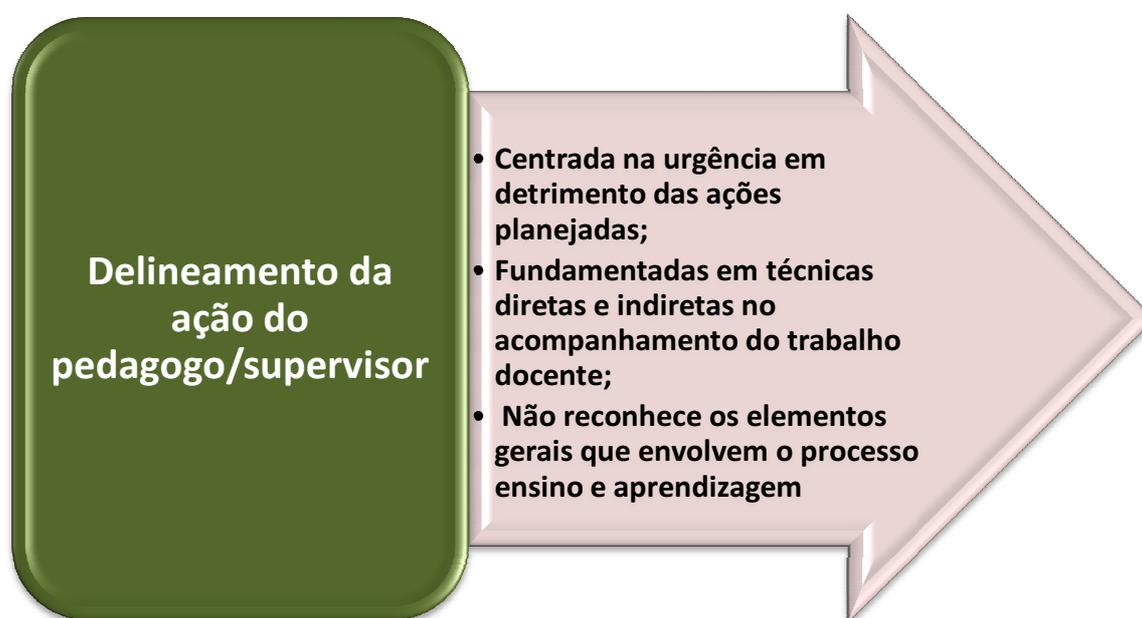


Figura 7: Delineamento da ação do supervisor escolar

Fonte: Dados da entrevista narrativa

4.3 Eixo 3 A ação do supervisor escolar: interface com a prática docente alfabetizadora

A partir da década de 1980, a discussão sobre uma redefinição da prática pedagógica do supervisor escolar tem-se ampliado. De culpado pelo fracasso na educação pública, segundo Alonso (2006), o supervisor passa a redefinir sua ação na perspectiva de superar práticas centradas no controle e vigilância do trabalho do professor.

Nessa direção, a prática pedagógica do supervisor escolar assume no seu trabalho com o professor alfabetizador algumas características: a primeira é em relação à própria especificidade do trabalho com o professor que atua em classes de alfabetização. Outro aspecto é o papel mediador do trabalho do professor que a ação desse profissional realiza. Na interface entre esses profissionais, a prática do especialista ainda estabelece uma dimensão formativa.

4.3.1 Peculiaridades da relação supervisor escolar e professor alfabetizador

De uma maneira geral, a ação do supervisor escolar tem como objeto, de acordo com Medina (2002) e Rangel (2008a), o produto da relação entre o professor que ensina e o aluno que aprende. Dessa forma, assim como o próprio processo de alfabetização é constituído de elementos distintos das demais etapas de ensino, a ação do supervisor escolar assume uma prática pedagógica específica na relação com o professor alfabetizador, como podemos observar a seguir nos excertos das narrativas.

Com o professor alfabetizador eu sou mais próximo, porque eu tenho que saber, por exemplo, quais os níveis das crianças no processo de alfabetização. Na medida em que a gente detecta isso direitinho, se a criança é silábica, pré-silábica a gente vai sabendo que tipo de atividade vai ser preciso trabalhar, que tipo de desafio é necessário pra melhorar sua aprendizagem. Se você tá junto do professor no dia a dia acompanhando, entra na sala, ajuda em alguma atividade que ele tá trabalhando ou testa essa criança, você fica sabendo o que está acontecendo, o que é que eu posso ajudar o que é que vai sugerir para o professor para que a criança consiga um melhor desempenho. Você fortalece mais a relação do supervisor com o professor, com a criança. No dia que você chega na sala para fazer alguma atividade para ver como a criança está você não é mais um estranho pra eles, porque você está no dia a dia e a criança não vai lhe considerar uma pessoa estranha, fica mais fácil você obter uma resposta delas, para saber realmente como elas se encontram e fica melhor fazer o trabalho com o professor porque você conhece cada criança em que estágio se encontra, fica melhor você propor para o professor, como agrupar essas crianças, fica melhor você propor como trabalhar com eles. (MYRTES).

Nosso dia-a-dia na escola é um tanto complicado, principalmente no primeiro ano, porque as crianças que chegam à escola, a maioria delas não passam pela educação infantil, então essas crianças não têm muito contato com a leitura, com a escrita por isso nós temos que desenvolver o trabalho com essas crianças praticamente do zero,

mostrando pra elas como pegar no lápis, como pintar, cobrir, principalmente agora no primeiro ano quando estamos trabalhando com o Programa Alfa e Beto e nesse programa ele começa mostrando as vogais, os sons, das vogais e o nosso acompanhamento é ver se essas crianças estão adquirindo esse conhecimento [...] a partir de então desenvolvemos algumas atividades, para ajudar o professor, nas horas de planejamento, nos horários pedagógicos que é semanal, nós sempre estamos conversando com o professor e procurando fazer novas atividades para aquelas crianças que não conseguem avançar [...] tem àquela hora onde nós preenchemos a ficha de leitura e escrita, que informa quais os alunos não estão lendo, quais não escrevem, ou que já estão silabando, ou produzindo pequenos textos e tudo isso é material que utilizamos para elaborar novas estratégias de aprendizagem pra aquelas crianças que não conseguem aprender, (ANTÔNIA).

É de estar mais preocupado com o processo de aquisição da leitura e escrita, de estar constantemente analisando essa evolução do aluno de encontrar com o professor a melhor forma para ele alfabetizar. Não que eu não me preocupe com a questão do método com outros professores, mas com o professor alfabetizador a gente estar sempre preocupada em encontrar os melhores caminhos, diferente dos outros professores que eu já estou mais preocupada com o planejamento, com a questão da avaliação, com os professores alfabetizadores eu estou mais preocupado com o melhor meio pra eles alfabetizarem, então o diferencial está na preocupação com o caminho, com a metodologia que esse professor possa seguir dentro da sala de aula, essa preocupação fica muito mais evidente com esses professores. (MARY).

A fala de Myrtes enfatiza a proximidade que se desenvolve na ação do supervisor escolar junto ao professor alfabetizador. Nessa relação, o contato com a criança também é fundamental, pois estabelece um clima de confiança entre os envolvidos no processo, possibilitando planejar e executar melhor as possíveis intervenções na prática alfabetizadora.

Ficam patentes, também na narrativa de Myrtes, os conhecimentos mobilizados para desempenhar sua ação. Ao mencionar que para desenvolver o acompanhamento do professor é necessário conhecer os níveis de escrita dos alunos, a interlocutora demonstra conhecimentos teóricos sobre aspectos do processo de alfabetização, mais especificamente sobre as hipóteses de construção da língua escrita de Emília Ferreiro. Isso ocorre como consequência da participação do supervisor escolar nas formações em alfabetização oferecidas pela SEMEC.

Os aportes teóricos da psicogênese da língua escrita, mais conhecida como concepção construtivista de alfabetização, a partir de 2002, passam a ser

divulgados de forma massiva pela SEMEC através de formações, tendo também como público alvo os supervisores.

Dessa forma, as discussões sobre alfabetização passam a ter como cenário de fundamentação os aportes teóricos construtivistas, gerando uma mobilização dos educadores a configurarem suas práticas nessa perspectiva de alfabetização.

Um dos aspectos mais discutidos dessa perspectiva de compreensão do processo de alfabetização é o entendimento, segundo Ferreiro (1985), que as crianças elaboram hipóteses sobre o sistema de escrita que correspondem a estágios evolutivos no caminho da aprendizagem do ler e escrever. Essas hipóteses são classificadas em níveis gerais que representam a evolução na apreensão do sistema de escrita, a saber: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético.

Essa classificação foi e ainda é amplamente divulgada nas formações de professores e supervisores, sendo utilizada pelos educadores para elaborar a avaliação diagnóstica dos alunos quanto ao nível de escrita⁷. A partir desse diagnóstico, são elaboradas intervenções que vão estimular as crianças a evoluírem até chegar ao nível alfabético.

O processo de conhecimento das hipóteses de escrita das crianças, através de testes diagnósticos, requer normalmente um atendimento individualizado numa relação de proximidade e confiança entre quem vai aplicar o teste e a criança, fato que ajuda a compreender a necessidade de se estreitar a relação entre supervisor escolar e as crianças em processo de alfabetização.

Antônia, em sua narrativa, apresenta como característica peculiar da sua relação com o professor alfabetizador, assim como observamos na narrativa de Myrtes, a atenção na orientação ao docente, principalmente em relação ao nível que os alunos chegam à escola.

⁷ A avaliação diagnóstica dos alunos em processo de avaliação é realizada para identificar a hipótese de escrita em: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. O processo é realizado com a escrita da criança de quatro palavras de um mesmo campo semântico (lista de brinquedos, por exemplo). O responsável pela aplicação da avaliação deve estimular a criança a escrever as quatro palavras: uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e outra polissílaba. A hipótese é identificada quando o avaliador solicita para a criança ler a palavra após a sua escrita.

O que observamos quanto a essa ação de orientação mais presente é o entendimento da interlocutora em relação ao estágio que as crianças chegam ao primeiro ano, sem experiência com a educação sistematizada escolar. O que inferimos é o entendimento de Antônia de que crianças nesse nível de desenvolvimento devem ser submetidas a atividades de alfabetização, fundamentadas numa concepção mecânica que, de acordo com Braggio (1992), privilegiam a repetição, a memorização. Essa concepção de aprendizagem é que fundamenta o método fônico, por sua vez, o projeto Alfa e Beto.

Nessa direção, o constante diagnóstico que é realizado com os alunos, vai ter como elemento norteador essa concepção de aprendizagem inicial da leitura e escrita, portanto vai fundamentar as estratégias para dirimir os problemas detectados. Com efeito, o que depreendemos da fala de Antônia, como específico da sua relação com o professor alfabetizador é um acompanhamento prescritivo e controlador das ações docentes.

No caso da narrativa de Mary, aparece outro aspecto singular presente na relação do supervisor escolar com o professor alfabetizador: o método para alfabetizar. Segundo Rangel (2008a), o método é um dos pontos em que se concentra a ação do pedagogo/escolar, mas em relação ao processo de alfabetização essa questão sempre esteve presente.

A interlocutora destaca que no acompanhamento dos outros professores existe também a preocupação com as questões metodológicas, mas elas estão presentes de maneira mais forte nas turmas de alfabetização.

Durante praticamente toda a metade do século XX, as discussões em torno da alfabetização, de acordo com Frade (2007), Mortatti (2006) e Soares (2004), tiveram como cenário a disputa em torno do melhor método para o ensino inicial de leitura e escrita no Brasil. Com a chegada, na década de 1980, dos aportes teóricos da língua escrita essa realidade mudou e o foco passou a ser em como o aluno apreende o sistema alfabético.

Nos últimos dez anos, o letramento resgatou as discussões da necessidade da atenção as especificidades da alfabetização, como crítica à exclusão da preocupação com o método na alfabetização trazido com a psicogênese da língua escrita. Nesse mesmo período, a querela do método volta à tona com a proposta do resgate do método metafônico como panacéia

para os problemas com a alfabetização no Brasil. Na rede pública municipal de Teresina, essas discussões estão presentes, inclusive com a institucionalização do método metafônico para todas as turmas regulares⁸ do 1º ano.

De maneira geral, o cenário das discussões no campo da alfabetização influencia as formações que, por sua vez, repercutem na prática pedagógica dos educadores. No caso da interlocutora Mary, a peculiaridade de sua ação junto ao professor alfabetizador reside exatamente na preocupação com o método, mas não um método único, um modelo universal adaptável em qualquer realidade a qualquer indivíduo, mas caminhos a serem encontrados pelo professor que o leve a ter sucesso no processo de alfabetização.

Com efeito, o método na alfabetização, na perspectiva inferida do trecho da narrativa de Mary, se encaminha para o que assevera Soares (2004b) ao defender na proposta do letramento “[...] que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [...]”. Na figura 8, relacionamos de forma sintética as especificidades da relação supervisor escolar e professor alfabetizador.

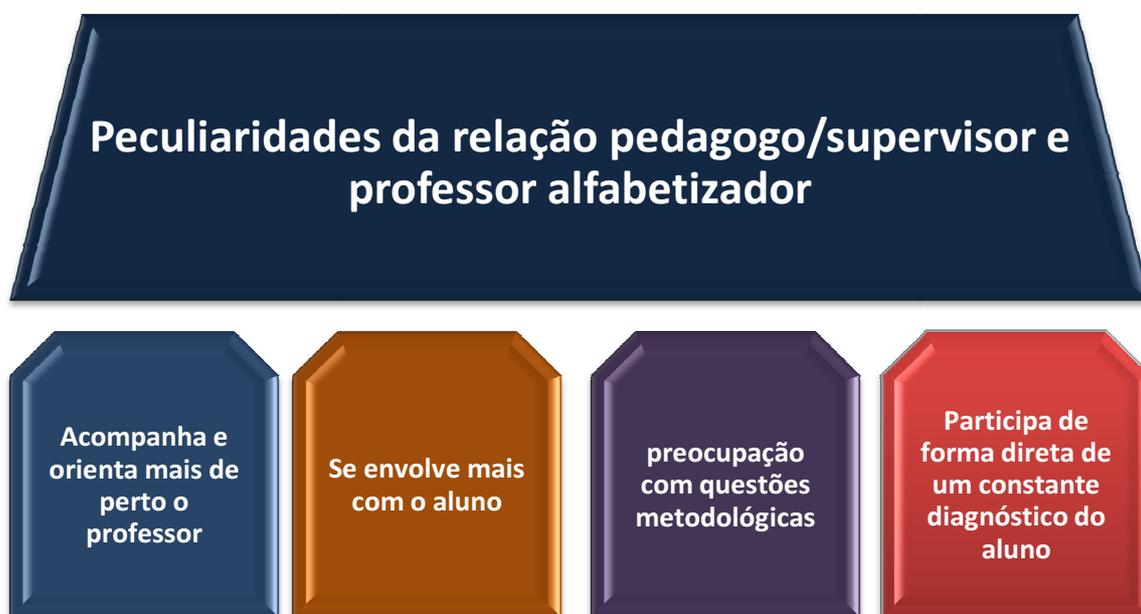


Figura 8: Peculiaridades da relação supervisor escolar e professor alfabetizador

Fonte: Dados da entrevista narrativa

⁸ Essa designação exclui as turmas de 1º ano que funcionam em classes multisseriadas em escolas de zona rural, atendidas no projeto Escola Ativa.

4.3.2 A ação do supervisor escolar como mediadora da prática docente alfabetizadora

Assumir uma ação mediadora do trabalho docente é conceber a prática pedagógica do professor como possibilidade de reflexão, como momento de aprendizagem, como formação, segundo Porto (2000), como algo inconcluso, que acontece também na prática.

Nessa direção, o trabalho do supervisor escolar assume um papel importante na escola, no que diz respeito a ratificar as posições hierarquizadas, com atitudes prescritivas e controladoras, características ainda muito presentes nas práticas, ou optar em adotar uma postura de mediação do trabalho docente sob um olhar dialético, identificando as contradições e superações dos docentes no movimento de relação com os pares e com os saberes mobilizados no seu fazer. Os trechos das narrativas que se seguem discorrem sobre a ação mediadora do supervisor escolar.

Nós analisamos junto com o professor alfabetizador o que foi que ele conseguiu fazer, o que foi que ele conseguiu trabalhar na sala de aula e se aquilo que ele conseguiu trabalhar, todas as crianças conseguiram aprender e se nós vimos que todas as crianças não conseguiram aprender, nós junto com o professor, elaboramos outros materiais diferenciados. É muito difícil trabalhar, o professor rejeita muito, mas estamos sempre batendo nessa tecla que é preciso trabalhar com material diversificado, é complicado, mas conseguimos, com alguns professores, de maneira mais satisfatória com professores do 1º ano do que com professores do 2º e do 3º ano. Parece que os professores acham que as crianças do 2º e 3º ano não têm muita atenção, que as famílias não acompanham direito, são crianças que eles dizem que têm um pouco de agressividade, então pra essas crianças é muito difícil realizar alguma atividade que prenda a atenção deles [...] (ANTÔNIA).

Eu direciono meu trabalho com as professoras alfabetizadoras em encontros individuais. Nas duas sextas-feiras que a professora de segundo ano fica na escola, uma parte eu fico com ela pra dar orientação, ver como está o andamento, fazer o diagnóstico da turma, ver quais as dificuldades que ela está sentindo, levanto com ela quais são as dificuldades da turma, o que é que nós podemos fazer. Como já vem um planejamento de certa forma bem rígido, do projeto Alfa e Beto o que nós fazemos nesses dois dias é justamente complementar o que já é realizado pela SEMEC. Com a professora de segundo ano, uma professora estagiária, eu só tenho uma terça-feira e só a metade do horário, mas apesar de só ter esse tempo eu já consigo fazer algo mais. Eu tenho como orientar para alfabetizar o aluno sem ter um método já pronto, uma orientação metodológica já definida do centro de formação, então eu sempre passo para ela as atividades que

podem ser desenvolvidas, verifico com ela as atividades que ela já está desenvolvendo, analiso os resultados das atividades desenvolvidas anteriormente o que é que tem tido sucesso, o que é que deu certo, o que não deu e proponho outras atividades. Como o espaço é pequeno nós passamos a maioria do tempo selecionando atividades, vendo o que é que deu certo o que é que não deu, analisando quais os alunos que já estão alfabetizados, o que eles já evoluíram de um mês para o outro, analisando as leituras que eles já conseguem fazer, o processo de escrita desse período, então nós fazemos mais ou menos assim. (MARY).

Nós fazemos o teste diagnóstico pra ver a situação de cada criança e vamos acompanhando mês a mês, tem caso de crianças que às vezes não demonstram nenhum desempenho, ou que nós não percebemos o crescimento, então temos que ver o que fazer. Procuramos trabalhar atividades que possam desenvolver a criança nesse processo de alfabetização, usando mais o alfabeto móvel, dividindo a turma e trabalhando com o alfabeto móvel, que é uma das formas de fazer que muitas crianças deslanchem no processo, trabalhando com jogos didáticos, bingos das letras do alfabeto. Procuramos formar duplas produtivas, crianças silábicas com crianças pré-silábicas, para que eles trabalhem dois a dois para ver se crescem. Eles têm essa prática de trabalhar com duplas produtivas, na hora de trabalhar com alfabeto móvel, eles têm que ter a habilidade de selecionar essas crianças: os alfabéticos vão ficar ali com um nível de dificuldade maior pra formar algumas palavras e os outros pré-silábicos vão ficar com outro tipo de dificuldade e se eu tiver na escola nessa hora eu auxilio, em relação à formação de duplas produtivas porque se nós temos a classificação dos alunos em pré-silábicos, silábicos e alfabéticos e o professor já sabe, já tem isso resolvido fica melhor. (MYRTE)

No trecho da narrativa de Antônia aparece a dimensão mediadora da sua prática em relação ao trabalho do professor em momentos de reflexão sobre o trabalho docente. Nessa condução, os dois educadores, num processo de construção e de discussão refletem sobre o resultado da ação do professor junto aos alunos.

Nessa direção, observamos na prática pedagógica do supervisor escolar, uma ação mediadora do trabalho docente através da relação contínua e formativa concretizada nas orientações e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

Essa ação mediadora, segundo Garrido (2008, p. 9), oferece suporte e organização ao processo de reflexão do professor a respeito das razões que explicam as suas escolhas pedagógicas e dos problemas no desenvolvimento do seu trabalho, propiciando a conscientização sobre suas ações e a conjuntura escolar em que atuam. Desse modo, o supervisor escolar “[...] está

propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas”.

Mas não é tão simples assim, mediar a prática docente. Alguns obstáculos são colocados nas intervenções propostas a partir do processo de reflexão coletiva das práticas desenvolvidas, dos problemas encontrados, dos resultados obtidos. Os entraves são apontados por Antônia como situações específicas, relacionadas a mudanças e redirecionamentos na prática pedagógica docente.

A resistência do professor em mudar sua ação, em incluir algum elemento novo é apontada por Almeida (2008) como consequência do desconforto em abandonar práticas consagradas, por envolver um ato de aprendizagem, em reconhecer-se como indivíduo que não sabe algo, aspecto que ao invés de causar interesse, atração pelo novo, gera repulsa, impõe barreiras, realidade vivida por Antônia ao propor aos professores o trabalho com atividades diversificadas.

Nessa direção, o supervisor escolar deve mediar o trabalho do professor com a reflexão do contexto mais amplo que o rodeia, com o modo como ele percebe o aluno, sua aprendizagem, suas dificuldades, propiciando a discussão dos elementos que sustentam as concepções e ações docentes sobre os elementos atinentes à sua prática.

Tal movimento mediador dessa reflexão pode ser mais bem sucedido, segundo Alonso (2006, p. 177), quando conduzido pelo supervisor, sujeito com potencial de converter a ação individual de reflexão [...] em um processo coletivo, de tal sorte que a busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo [...]”.

Na narrativa de Mary, o primeiro elemento que chama atenção se refere à dinâmica de organização didática e curricular da rede pública municipal de ensino. Realidade que impõe obstáculos na ação da interlocutora numa perspectiva mediadora do trabalho docente.

Nesse sentido, a narrativa de Mary aponta como exemplo o caso do projeto de alfabetização Alfa e Beto, que trabalha fundamentado no método metafônico, utilizando um material que direciona a ação do professor alfabetizador a partir do planejamento diário, da rotina nas turmas de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental.

Desse modo, podemos inferir que a ação da interlocutora não apresenta uma atuação significativa numa perspectiva transformadora, uma vez que as reflexões e reconstruções que poderão surgir do seu acompanhamento ao trabalho docente não poderão redirecionar o caminho da prática alfabetizadora a ser seguido, pois esse caminho já está pré-definido.

Nesta direção a narrativa da interlocutora assume uma ação supervisora, segundo Silva Júnior (2006), de guardiã do currículo oficial, entendido sob a perspectiva das diretrizes para alfabetização especificamente no primeiro ano do ensino fundamental.

Não podemos desconsiderar que a forma como está organizado o sistema de ensino inflige limites significativos em relação a uma prática diferente, mas a narrativa da interlocutora não aponta uma crítica mais contundente e uma alternativa para sua ação nesse sentido, inferindo certo conformismo.

No exemplo da professora de segundo ano, apesar da redução do espaço para o contato entre os dois profissionais, Mary afirma ser bem mais produtivo o trabalho, pelo fato da possibilidade de reflexão sobre o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, uma maior possibilidade para mediar novos caminhos, novas práticas.

Dessa forma, a ação mediadora expressa na narrativa de Mary é realizada na parceria entre professor e supervisor proposta por Medina (2002, p. 156), quando esses dois educadores, a partir de uma ação dialogada, vão “[...] diagnosticando a realidade existencial da classe, buscando explicações, esclarecendo dúvidas e encaminhando desempenhos para as diferentes ações e reações dos alunos”.

Na narrativa de Myrtes, percebemos a preocupação na mediação do trabalho do professor alfabetizador em relação a conhecimentos específicos que eles precisam mobilizar na sua prática pedagógica para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

A interlocutora reforça a necessidade desse trabalho de parceria, no sentido de desenvolver estratégias que seguem uma linha clara quanto à concepção do processo de alfabetização de crianças.

A fala da interlocutora revela o direcionamento do processo inicial de leitura e escrita a uma perspectiva de alfabetização fundamentada nos aportes

da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985). No que inferimos da fala de Myrtes, este seria o melhor caminho para alfabetizar.

Esse direcionamento vai ao extremo da intervenção da própria interlocutora no momento de operacionalizar uma estratégia de atividade utilizando duplas com hipóteses de escrita distintas. Desse modo, a ação desenvolvida, ao que inferimos, carece da participação ativa do professor, como na própria atividade proposta aos alunos, com “duplas produtivas” a parceria com o professor deve ser estabelecida através do diálogo, da reflexão e não a partir de um direcionamento prescritivo

Nessa dimensão, o diálogo apresenta-se, segundo Freire (1987), como condição existencial, onde se solidariza a ação e reflexão dos sujeitos para a transformação e humanização do mundo, não podendo, portanto, está limitado a um movimento de colocar idéias de um indivíduo no outro, como num depósito bancário, nem mesmo configurar-se num simples movimento de permuta de idéias para serem utilizadas pelos sujeitos, como num escambo comercial. A figura 9 apresenta uma síntese das análises da ação do supervisor escolar sob uma dimensão mediadora da prática docente.

A ação do supervisor escolar como mediadora da prática docente alfabetizadora

- **Oferece suporte de forma contínua e formativa**
- **Assume atitudes de guardião do currículo**
- **Realizada através da parceria supervisor/professor**
- **propicia o desenvolvimento de conhecimentos específicos no campo da alfabetização**

Figura 9: A ação do supervisor escolar como mediadora da prática docente alfabetizadora
Fonte: Dados da entrevista narrativa

4.2.3 Dimensão formativa da ação do supervisor escolar

No contexto da ação do supervisor escolar, a dimensão formativa dos professores surge como uma de suas funções, muito embora, às vezes, esse processo se realize de forma não intencional, não planejada e independente, aparecendo, portanto, em momentos pontuais de sua ação ou através do cumprimento de programas concebidos fora da escola.

Os aspectos formativos estão presentes nas falas dos interlocutores, em ações rotineiras desenvolvidas no apoio diário e nas orientações ao professor, mas também a partir de atividades planejadas surgidas nas demandas constituídas dentro da própria instituição, como nas suscitadas pela SEMEC. Essas ações representam a dimensão formativa se delineando a partir de contextos de formação continuada dentro e fora do *locus* escolar, como podemos observar nos excertos das narrativas a seguir.

[...] O supervisor escolar contribui na formação continuada do professor na medida em que as conversas que nós temos com os professores não ficam somente em nível de senso comum, nós sempre nos reportamos a algum teórico, a alguma teoria pra tá conversando com ele [...] toda semana tem o horário pedagógico que funciona o dia todo, mas nós permanecemos um horário com o professor, quando nós, a partir do planejamento dele, do que ele planejou para o mês, naquela semana ele conseguiu fazer [...] então nós fazemos isso toda semana no horário pedagógico, mas quando nós percebemos que o professor não está dando muita conta, que aquela turma tá precisando mais, então nós conversamos em outros momentos. No final do mês, quando vamos preencher a ficha de leitura e escrita, também durante o planejamento, mas como o planejamento é bimestral, e nós achamos muito distante, nós chamamos também toda vez que há necessidade de conversa com os professores [...] (ANTÔNIA).

[...] eu trabalho com os professores, mais nos horários pedagógicos, porque não temos outro tempo, a não ser nos planejamentos. Nesses momentos nós sentamos conversamos sobre os resultados alcançados. O problema é que esse encontro é semanal, mas a professora do primeiro ano ainda tem que ir a formações fora da escola, o que sobra mesmo para desenvolver esse trabalho são dois dias em um mês letivo. Com a professora de segundo ano ainda é pior, tenho só a metade de um horário uma vês por mês, mas mesmo com essas dificuldades nós conversamos sobre a sua prática. (MARY)

[...] o acompanhamento com relação a formação em serviço, para o trabalho do professor é feito em alguns momentos. No planejamento eu sempre procuro levar algum material que possa contribuir para que nós possamos fazer o estudo, para que possamos comparar com a prática, ou que melhore a prática deles, alguma sugestão de atividade, nós temos sempre essa prática. Quando fizemos aquele curso do CEALE no ano passado, nos sentamos várias vezes porque nós íamos para os cursos de capacitação e fazíamos os estudos e tínhamos que trabalhar na escola com o professor. Sempre que possível sentávamos pra ler, e quando não dava, pedia para eles lerem um módulo e depois discutir na escola, em algum momento, na hora do horário pedagógico sentamos e vamos ver quais foram as dúvidas, porque nem sempre dá tempo ler tudo. (MYRTEs)

No trecho da narrativa de Antônia, percebemos de forma nítida a dimensão formativa do professor na sua prática pedagógica, inclusive com a denominação dessa prática como sendo de formação continuada.

Nesse sentido, a dimensão formativa da ação supervisora se evidencia durante o processo de ensino e aprendizagem e não somente em momentos pontuais. Com efeito, a discussão e reflexão da prática docente, segundo Alonso (2006, p. 177), “[...] bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores”.

A consideração da escola como espaço de formação continuada é uma perspectiva que Candau (1996) denominou de modelo de formação continuada contemporânea em superação ao modelo clássico instituído através de parcerias com a universidade para oferta de cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento ou em cursos realizados nas próprias secretarias de educação.

Nessa perspectiva de formação continuada contemporânea, além de acontecer no *locus* escolar, passa a reconhecer o professor como um produtor de saberes, com destaque para o saber experiencial, que deve ser objeto de reflexão nesse processo de formação. A função do supervisor escolar nesse processo, segundo Candau (1996), seria a de organizá-lo a partir de uma dimensão coletiva.

Muito embora a autora faça menção à realização da formação continuada na escola em espaços coletivos, a forma de organização do espaço e tempo nas escolas do município de Teresina, principalmente as de zona rural, não propicia a configuração dessa formação nos moldes propostos, pois os momentos quando o grupo de educadores pode estar reunido para

discussão, reflexão e estudo coletivo, são mínimos, normalmente, como destaca a narrativa de Antônia, só nos planejamentos que acontecem bimestralmente. Dessa forma, os momentos individuais do contato entre supervisor escolar e professor passam a ser como assinala Geglio (2009), espaço para efetivação da dimensão formativa do trabalho do especialista.

Desse modo, a presença na narrativa de Antônia da preocupação em trazer o suporte teórico aos momentos de conversa e orientação do trabalho do professor, direciona sua ação numa perspectiva de formação, já que numa ação conjunta, professor e supervisor escolar, podem estar relacionando prática e teoria, comparando, discutindo, refletindo.

Na narrativa de Mary, assim como na narrativa de Antônia, encontramos presente a dimensão formativa efetivada na sua prática, mas configurada de uma forma distinta, relacionada a momentos específicos de efetivação, precisamente no espaço do Horário Pedagógico (HP) realizado na escola.

O HP nas escolas municipais de Teresina acontece de forma semanal. Cada professor tem direito ao equivalente a um dia da sua carga horária semanal para realizar atividades pedagógicas fora da regência da sua turma. Como as escolas de zona rural têm um número reduzido de turmas e professores, o professor em HP conta exclusivamente com a companhia do supervisor escolar nesse momento.

Dessa forma, o HP, nos moldes como é realizado nas escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina, se constitui momento profícuo de atuação do supervisor escolar na formação continuada docente, pois ao refletir com o professor sobre a sua prática docente está contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, a organização do próprio sistema de ensino impõe dificuldades no desenvolvimento do trabalho desse profissional numa perspectiva formativa. Mary traz como exemplo o caso dos professores estagiários, que na rede pública municipal não têm direito a HP, cabendo à própria escola organizar um horário que possa servir à orientação do professor.

O que chama atenção nesse fato é que, na maioria das vezes, o professor estagiário permanece na escola por até dois anos letivos, ou seja, assume todas as funções de um professor efetivo, porém sem os mesmos

direitos, principalmente o de acompanhamento do supervisor escolar em processos formativos na própria escola.

No trecho da narrativa de Myrtes, percebemos dois contextos nos quais se configura sua ação numa perspectiva formativa docente. O primeiro diz respeito a um momento de formação continuada realizado fora da escola; outro momento faz referência à continuação desse momento inicial em estudos realizados dentro da própria escola. A interlocutora fez referência a esses dois momentos nomeando-os de capacitação.

Segundo Mendes Sobrinho (2006), a formação continuada vem recebendo inúmeras denominações seguindo uma espécie de modismo, que varia conforme a época.

Em relação à denominação “capacitação” cunhada por Myrtes, dois sentidos são comumente empregados: o primeiro traz a capacitação como tornar capaz, persuadir, convencer, sendo, portanto, pouco compatível com a docência; o segundo termo faz referência a pacotes prontos com a falsa pretensão de inovar, aspecto muito prejudicial já que as escolas não dispõem de estrutura organizacional para implementá-los. (FERREIRA; MARIN citado por MENDES SOBRINHO, 2006).

Depreendemos da fala de Myrtes, em relação à participação na capacitação promovida pela SEMEC, um sentido similar ao apontado por Mendes Sobrinho (2006), quando faz referência aos pacotes prontos que deveriam ser adotados sem refletir sobre a viabilidade de implementação, se estes aspectos se adaptam à realidade da escola, dos alunos, dos professores. A descrição da interlocutora sobre o pouco tempo para continuar os estudos revela muito bem essa questão.

Desse modo, o que podemos depreender do processo de formação continuada mencionado por Myrtes é que, tanto os supervisores como os próprios professores, irão simplesmente seguir as orientações da proposta de formação, sem discuti-las, avaliá-las e adequá-las à sua realidade.

Na fala da interlocutora, inferimos que o processo de formação continuada ocorre sem momentos para discussão e reflexão da própria formação, pela falta de tempo. Esse aspecto faz com que se deixe de utilizar espaços coletivos para essa formação, perdendo a oportunidade de discussão, de socialização e crescimento mútuo. Na Figura 9, apresentamos a síntese da

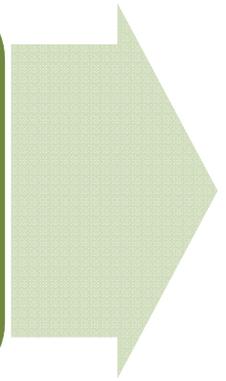
dimensão formativa presente na ação supervisora na interface com o trabalho do professor alfabetizador.



Figura 9: Dimensão formativa

Fonte: Dados da entrevista narrativa

Tecendo conclusões



TECENDO CONCLUSÕES: CONSTAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

*Um dia que passa,
Na escalada da vida,
Não é apenas mais um dia;
É um caminho percorrido,
E uma viagem, uma jornada.*

*Cada dia é para nós
Como a linha do novelo,
Que se desenrola, desenrola,
E que, lá na frente, às vezes,
Se apresenta cheia de nós.
Às vezes arrebatando,
Às vezes embaralhando, mas que
Nós conseguimos sempre
Continuar tecendo...[...]*

Maria Tatit Cortês

Realizar um estudo em nível de mestrado tem sido para nós, como explicita a epígrafe de Maria Cortês, uma verdadeira jornada. Mas, ao tempo em que levantamos a vista e, em face do que alcançamos, do que já caminhamos, em meio a tropeços e embaraços de quem aventura os primeiros passos na pesquisa, fitamos o percurso que temos ainda a percorrer e percebemos o quão grande é essa caminhada, o quanto temos ainda de tecer.

Nessa direção, a tessitura do nosso estudo não finda ao concluirmos essa etapa na escrita dessa dissertação. Esse trabalho representa apenas um pequeno recorte em meio ao imenso tecido que compõe a prática educativa dos supervisores escolares.

Esse recorte, que como parte, também compõe o todo, é consequência de outras tessituras já realizadas e deve ser juntado a outros fios para formar outros tecidos, buscando compreender as práticas educativas que, como texturas vivas, também estão sendo tecidas no dia-a-dia pelos seus inúmeros artesãos.

Desse modo, a presente conclusão pretende apresentar as constatações do estudo, assim como as possíveis contribuições que a pesquisa possa trazer para os profissionais do magistério, de uma forma geral, para aqueles que atuam na supervisão escolar, de maneira particular e para os que pretendam se enveredar nas pesquisas que incluam a supervisão como objeto de estudo.

As análises da prática pedagógica do supervisor escolar na perspectiva de identificar como a ação desses profissionais do magistério subsidia o trabalho do

professor alfabetizador em escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI, embora tenha em certos momentos, encaminhado reflexões e reconhecimento sobre alguns limites e problemas da atuação desse profissional junto aos docentes, apontou para uma ação supervisora, ainda encerrada no âmbito das práticas de prescrição e controle do trabalho docente.

A pesquisa nos possibilitou delinear o perfil dos supervisores escolares interlocutores da pesquisa. Dessa forma, constatamos que todos os partícipes do estudo têm uma larga experiência no magistério: mais de quinze anos. Sendo que dois, com experiência na regência de classes nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação à formação, todos os interlocutores são graduados em Pedagogia e possuem mais de uma especialização, sendo que todos têm especialização na área de atuação profissional. Mesmo com esse perfil profissional, identificamos uma prática presa a aspectos de uma ação supervisora tradicional.

Outro aspecto que o estudo nos permitiu identificar foi a concepção de supervisão escolar dos interlocutores. Pelo exposto, foi possível identificar a presença ainda marcante da ação prescritiva e fiscalizadora do trabalho do professor. A concepção de supervisão, comparada à prática pedagógica desenvolvida pelos interlocutores, não apresenta dissonância acentuada. Nessa direção, podemos observar uma saída tímida do campo da fiscalização e prescrição para o assessoramento e consultoria do trabalho do professor.

Outro fator observado na pesquisa é que a ação supervisora apresenta algumas especificidades na interface com o trabalho do professor alfabetizador. A primeira está representada pela proximidade da relação entre professor alfabetizador e supervisor escolar. A segunda é pela preocupação com as questões metodológicas, mais acentuadas com os docentes que atuam nessa etapa da escolarização. A última é o envolvimento mais direto do supervisor com os alunos em processo de alfabetização, participando inclusive de atividades de avaliação diagnóstica do aluno.

Constatamos ainda na pesquisa, através da análise e interpretação dos dados sobre a prática pedagógica dos interlocutores, a ação mediadora da supervisão escolar a prática pedagógica docente. Nesse momento aparecem traços de uma reflexão rumo a uma ressignificação da ação supervisora no sentido de promover a formação docente e a reflexão sobre suas práticas, assumindo assim uma dimensão formativa. Mas a organização estrutural do sistema municipal de

ensino impede a realização de forma planejada e processual dessa ação supervisora. Paradoxalmente nesse esboço de uma prática mediadora as narrativas revelaram delineamentos de práticas prescritivas e de fiscalização como a de guardião do currículo.

Assim, os dados revelam a necessidade de discutir os contextos de formação do supervisor escolar, tanto a formação inicial, realizada nos cursos de Pedagogia, quanto a oferecida nos cursos de especialização. Outro aspecto também importante sobre a realidade descrita através desse estudo é em relação a formação continuada do supervisor escolar e o seu desenvolvimento como profissional do magistério.

Em relação à formação em serviço, o que os dados desvendaram é que normalmente a formação continuada desenvolvida que envolve o supervisor, acontece no âmbito do treinamento, com objetivo apenas de instrumentalizar o profissional da supervisão na orientação ao professor, orientação essa compreendida no sentido prescritivo, de assessoria e consultoria do trabalho docente.

Isso ocorre pela carência dentro das entidades mantenedoras de uma formação continuada específica para o supervisor. Uma formação que se discuta a partir da sua própria prática, a partir das experiências que alcançaram resultados no sentido de uma prática coletiva. Com efeito, a pesquisa pode constatar que a formação continuada desenvolvida em nível de rede, para todos os profissionais da educação, está conformada muito mais numa perspectiva de instrumentalizar os profissionais, de treiná-los do que de promover uma reflexão coletiva, uma ressignificação do fazer profissional.

É importante ressaltar, nessa perspectiva, que as narrativas apontaram dificuldades referentes a espaços para discussão coletiva até mesmo na própria escola. Esse aspecto faz com que os momentos da interface entre supervisor e professor fiquem resumidos a encontros individuais ou a momentos estanques e com longa pausa, como nos planejamentos bimestrais.

A análise e interpretação dos dados possibilitaram ainda revelar, que a forma como está organizada a educação pública municipal em nível de rede, no campo da organização curricular, de diretrizes, da formação, configura-se como fator determinante na maneira como o supervisor escolar media sua ação junto ao professor alfabetizador.

Um desses elementos configurados em nível de rede é a política de alfabetização, resultado de uma maior atenção a alfabetização de crianças no âmbito nacional. A partir desse cenário, ações que visam acompanhar a qualidade do ensino oferecido vêm desenvolvendo-se de forma mais intensa. Esse acompanhamento vem sendo realizado principalmente através de indicadores, dos quais, o rendimento dos alunos em testes padronizados com o objetivo de aferir o processo do ensino inicial de leitura e escrita.

Numa tentativa de dirimir as dificuldades constatadas e elevar os resultados da alfabetização, a entidade mantenedora impõe a utilização de pacotes metodológicos fundamentados em concepções de alfabetização que entendem o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização sob uma perspectiva mecânica, engessando a prática pedagógica alfabetizadora e a ação do supervisor escolar.

Essa pressão sofrida pelos profissionais da educação para elevar os números dos indicadores de qualidade, leva a um movimento que desconsidera o contexto mais geral, configurado além dos muros da instituição e que repercute diretamente no trabalho da escola, principalmente de escolas, cujo público que atende e a região em que está fixada, são reconhecidamente carentes, como as instituições localizadas nas áreas rurais.

Desse modo, corre-se o risco de no afã de colocar a escola no “rol das melhores”, se inicie uma busca aligeirada e acrítica pelas causas dos resultados não satisfatórios, buscando vias mais rápidas de solução das dificuldades, passando, desse modo, a imputar a culpa nos professores ou nos alunos.

A utilização de exames padronizados e a realização de avaliação externa, não desqualificam os aspectos numéricos aferidos, Já que estes podem carregar o potencial de traduzir parcialmente em números a realidade vivida no processo ensino e aprendizagem, com todos os problemas a ela inerentes, mas atribuir melhor ou pior resultado, a utilização de um pacote metodológico, é no mínimo perigoso.

Nessa perspectiva, cabe então ao supervisor escolar assegurar uma reflexão de todo esse contexto, aproveitar a atenção aos números para discutir o que eles podem contribuir a partir dos dados revelados, as ações, a direção a ser seguida. Mas também refletir o que há por trás deles e, o que eles não podem

esconder em relação ao contexto mais geral que a instituição educativa está inserida.

Mas, com efeito, o que constatamos, é que a ação supervisora desenvolvida não encontra espaço para efetivar essa discussão, propiciar essa reflexão com o grupo de profissionais da educação, rumo à mediação da prática pedagógica do professor alfabetizador numa perspectiva crítica, de desvelamento da realidade. Sua ação comumente acontece na contingência dos problemas, no atendimento das urgências, carecendo, portanto de um fazer planejado.

Portanto, a ação supervisora não se desenvolve orientada por um programa de trabalho de acompanhamento sistemático da prática pedagógica do professor, que possibilite estudos, discussões, encaminhamentos e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente do rendimento do aluno, ou seja, da construção da aprendizagem.

Percebemos, também, essa prática supervisora sustentada a partir de ações que não valorizam a dinâmica de trabalho com o professor como possibilidade de construir conhecimentos para sua própria formação e conseqüentemente, desenvolvimento profissional. As narrativas apontaram para uma dinâmica de trabalho do supervisor com o docente alfabetizador, centradas mais em técnicas de uma supervisão tradicional, como as visitas as salas (técnica direta) e análise de fichas (técnicas indiretas).

Na utilização dessas técnicas pelas supervisoras interlocutoras, não percebemos de maneira marcante referência ao produto da relação professor e aluno como objeto de sua ação. Não apenas no sentido de apontar as falhas e redirecionar o caminho, mas na aceção de problematizar, suspeitar, duvidar, não só das certezas do professor, mas das suas próprias certezas enquanto profissional que constrói sua prática num movimento dialético entre professor e supervisor.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou o conhecimento de aspectos descritivos da prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador além dos aspectos formais de atuação. A vontade que nos mobiliza ainda é a de poder contribuir nas discussões sobre práticas descritivas da ação do supervisor que suscitem a reflexão para sua ressignificação no cenário da educação escolar de uma forma geral.

Nessa direção, entendemos como importantes o desenvolvimento de algumas ações específicas, para a consolidação da prática pedagógica do

supervisor escolar no âmbito da educação básica, no sentido de uma ação desenvolvida a partir do trabalho coletivo, tendo à práxis como elemento norteador e compreendendo o professor como um parceiro político-pedagógico. Essas ações referem-se a:

- Levar elementos da prática supervisora para contextos da formação inicial do supervisor escolar.
- Promover a formação continuada do supervisor escolar associando aspectos teóricos a discussões da prática pedagógica desenvolvida por estes profissionais.
- Instituir espaços no lócus escolar para a formação continuada dos profissionais.
- Fomentar pesquisas que tenham como objeto de investigação a supervisão escolar.
- Levar o resultado destas pesquisas para os diversos contextos formativos para ser objeto de estudo e reflexão.

Em relação especificamente a ação do supervisor escolar no sentido de contribuir com a prática pedagógica do professor alfabetizador, embora reconheçamos os limites que a organização dos sistemas educacionais impõe, propomos principalmente a formação continuada, particularmente aquela a ser desenvolvida na escola, sobretudo por ser uma ação que pode contribuir para o desenvolvimento profissional tanto de professores quanto dos supervisores.

Nessa perspectiva não defendemos qualquer tipo de formação, propomos um processo formativo pensado, planejado, com tempo para ser aplicado, realizado no coletivo de educadores e, principalmente, que tenha a produção do professor, entendido na sua relação com o aluno no processo de ensinar e aprender e aprender e ensinar como objeto de discussão, de reflexão, em fim de formação.

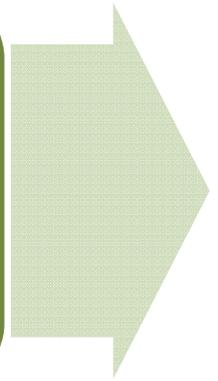
Sob essa ótica, a formação continuada na escola, deve ser levada como política de formação, com a garantia de condições para sua consecução, de tempo para os encontros, de espaços para discutir de aberturas para redirecionar inclusive aspectos relacionados ao currículo. Isso não significa um fechamento a outras realidades e experiências que podem ser discutidas e alimentadas dentro dessas

próprias formações com a vinda de outros profissionais e especialistas para enriquecer esses momentos, para refletir sobre realidades distintas, experiências distintas passíveis ou não de aplicação, mas nunca impostas de cima pra baixo.

Essa modalidade formativa incide numa mão dupla, pois, tanto o professor está se desenvolvendo profissionalmente, quando coloca elementos de sua prática em discussão, para reflexão, para novos direcionamentos, como o supervisor ao discutir, refletir com o grupo de professores coloca também em jogo conhecimentos e concepções que ao se confrontarem com as dos docentes convergem em sínteses produtivas, que por sua vez serão novamente confrontadas, gerando novas sínteses, característica do movimento dinâmico da práxis educativa.

Assim, podemos sair de uma resignificação da prática de supervisão escolar proclamada nos discursos teóricos, para uma ação supervisora vivida, transformadora, que faça parte realmente das práticas de supervisão, da vida, dos discursos dos sujeitos que a praticam, em fim de uma supervisão dita e vivida na perspectiva de construção de uma práxis educativa que possa contribuir na melhoria das práticas pedagógicas de alfabetização.

Referências



REFERENCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. (et al). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.
- ALARCÃO. I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-55.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, M. N. de S. P; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 21-46.
- _____. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, L. B. G; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (ORG.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 77-88.
- ALONSO, M. A. supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-181.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113. p. 51-64. jul. 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2006. p.11-24.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.
- APLLE, A. M. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.
- AZEVEDO, M. de C. Não Moderno, Moderno e Pós-Moderno. **Revista de Educação AEC**. Ano.22 n.89. out./nov. 1993. p. 19-35.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARREIRA, K. V. V. **Prática em extinção ou em processo de renovação?** Um estudo sobre a supervisão educacional. Belo Horizonte, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 248 p. Disponível em <http://opus.grude.ufmg.br/> Acesso em: out. 2008

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277. maio/ago. 2006.

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 46-61.

BRAGA, D. de O. L. **As concepções de supervisão escolar e a prática dos supervisores escolares egressos da UFPI**. 1999. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1999.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sócio-psicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP 5/2005**, 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em mar. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP 3/2006**, 21.02.2006. Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em mar. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1/2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb001_08.pdf> Acesso em dez. 2009.

_____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : Inep, 2009.

_____. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informações Demográficas nº 21. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população

brasileira 2007. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/> Acesso em: mar. 2010.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: jan. 2009.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Provinha Brasil: avaliando a alfabetização. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : Inep, 2010 Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2010.

_____. O que é o IDEB. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : Inep, 2010 Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2010.

BRUNO, E. B. G ; CHRISTOV, L. H. da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, H. C.; BRUNO, E. B. G. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 55-62.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 80-108, 1999.

CAMBI, F. **História da Pedagogia** . Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. ; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997. p.71-95.

_____. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996. p. 45 -57.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo, Ática, 2002.

CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: 4. ed. Escrituras Editora, 2003. p. 13-46.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, H. C.; BRUNO, E. B. G. (et al). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 9-12.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R de. **Psicologia na educação**. 2. ed. 1994.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário**: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 37-42, 2000b.

DUARTE, N. "Ética e poder na sociedade da informação: revendo o mito do progresso". **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.18, set./dez. 2001. p. 35-40.

DUPAS, G. "Ética e poder na sociedade da informação: revendo o mito do progresso". **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.18, set./dez. 2001, p. 117-122;

FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez. 2006

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 81-101.

_____. supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-254.

_____. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 13. ed. rev. e amp. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. p. 21-40. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 26 out. 2008.

FRAGOSO, G. M. **Biblioteca e escola: uma atividade interdisciplinar**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

FRANCO, M. L. B. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livre, 2007.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 90-101.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores nas escolas e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 17-24.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 9-16.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000. p. 65-74.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 65-92.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Orientadores e supervisores – a formação em debate. In: _____, M. P. S. Z. **Supervisão e orientação educacional: perspectiva de integração na escola**. 4. ed. amp. São Paulo: Cortez, 2008. p. 151-157.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

KAPPELL, M. D. B; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001. p.35-47.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação a unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 4. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 47-78.

KUENZER, A. Z; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

JOSSO, Marie-Chirstine. **Experiências de Vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: Bauer M.W, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 69-80.

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREM, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000. p. 119-140.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papirus, n. 36, 1995.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

_____. Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: C. A. da SILVA JR.; RANGEL, M. (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 9-35.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A de C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.

MENDES SOBRINHO, J. A de C. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 11, n.15, p. 75-92, jul/dez. Teresina: EDUFPI, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. SCHOLZE L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: RÖSING T. M. K, org. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007. p. 155-168.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/esfund/alf/>>. Acesso em: 28 fevereiro 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995. p. 21-34

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, M. N. de S. P; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 168-177.

OLIVEIRA, J. B. e A. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

OLIVEIRA, V. B.; FISCHER, M. C. A microinformática como instrumento de construção simbólica. In: OLIVEIRA, V. B. **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996. p. 31-46.

PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. O PABAE e a Supervisão escolar. In: C. A. da SILVA JR.; RANGEL, M. (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 38-62.

PLACCO, M. N. de S. P. o coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, M. N. de S. P; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador**

pedagógico e o cotidiano da escola. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 47-60.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIOZZI, P. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educação e Sociedade**. Out. 2007, v.28, n.100, p.715-735.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 36-52.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR, C. A. da.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008a. p. 147-162.

_____. Supervisão: do sonho à ação — uma prática em transformação. In: Ferreira N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-96.

_____. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008b. p. 57-67.

RICHARDSON, R. N. et. al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. de A. **Ética e competência**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIVERO, M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. IN: RIVERO, M. L; GALLO S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004, p. 79-99.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 20 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-37.

_____. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**. 2004, v. 14, n. 28, p. 113-124.

_____. Pedagogia: o espaço de formação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

_____. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores : políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 47-63.

SILVA, C. de S. **Construtivismo**: Representações e práticas do professor. Teresina: EDUF, 2004.

SILVA JUNIOR, C. A. da Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 147-162.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 223-234.

SILVA, M. A. da. Com 18 milhões de alunos, escolas rurais estão em situação precária. **Diário do Povo**. Curitiba, 18 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1015451>>. Acesso em: 19 jul. 2010. SILVA, M. A. S. S. e. **Construindo a Leitura e a Escrita**: Reflexões Sobre uma Prática Alternativa em Alfabetização. São Paulo: Ática, 1994.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, B. M. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica** ano VIII, n. 29, p. 18-22, fev. / abr. 2004a.

_____. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio – Revista Pedagógica**, ano IX, n. 34, p. 50-52. maio / jul. 2005.

SOARES, B. M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan / Fev / Mar / Abr / 2004b. p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/revbrased25.htm>>. Acesso em 17 janeiro 2009.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiências e formação. In: **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulos, 2008. p. 85-102.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB, 2006.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese [Doutorado em Educação]. 344 folhas. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/>> Acesso em nov. 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

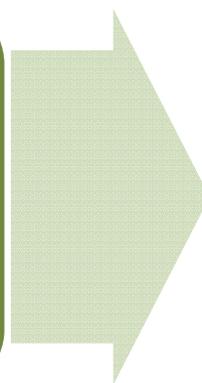
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WENZEL, R. L. **Professor: agente da educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Apêndices



APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICÍPES DA PESQUISA

Caro (a) Supervisor (a)

Estou desenvolvendo um estudo que tem como objetivo: **“Analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI.”**

A realização da pesquisa é uma dos pré-requisitos para conclusão do curso de Pós-graduação do Mestrado em Educação da UFPI, sob orientação da Prof^a Dr^a Bárbara Maria Macedo Mendes.

Convido você a participar como voluntário(a) desta pesquisa, respondendo a este questionário, conforme sua disponibilidade.

Antecipadamente, quero agradecer a sua colaboração na realização deste estudo.

Luiz Jesus Santos Bonfim
Mestrando em Educação-UFPI

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME

1.1 - Sexo

a) () Masculino b) () feminino

1.2 Idade

- a) () Entre 20 e 30 anos
- b) () entre 31 e 40 anos
- c) () entre 41 e 50 anos
- d) () mais de 50 anos

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 – Você tem experiência como professor regente de turma na educação básica?

- a) () sim b) () não

2.2 Em caso de resposta afirmativa marque uma das alternativas abaixo e responda o item 2.3.

- a) () 05 anos ou menos
b) () Entre 06 e 10 anos
c) () Entre 11 e 15 anos
d) () 16 anos ou mais

2.3 – Em qual nível de ensino você ministrou aula? (Pode marcar mais de um item).

- a) () Educação infantil
b) () Anos iniciais do ensino fundamental
c) () Anos finais do ensino fundamental
d) () Ensino médio ou técnico (normal)

2.4 – Qual a sua carga horária em escolas da zona rural da rede municipal de Teresina?

- a) () 20h
b) () 40h
c) () Acima de 40h

2.5- Em quantas escolas da rede pública municipal localizadas na zona rural você trabalha?

- a) () uma () duas

3 DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Grau de Instrução (marque apenas o mais alto grau concluído)

a) () Médio (normal ou pedagógico)

b) () Superior

Nome do curso _____

Ano de conclusão _____

c) () Especialização

Nome do curso _____

Ano de conclusão _____

d) () Mestrado

Nome do curso _____

Ano de conclusão _____

e) () Doutorado

Nome do curso _____

Ano de conclusão _____

3.2 Você tem formação específica para o exercício do magistério na função de supervisor escolar? Em caso de resposta afirmativa responda o item 3.3.

a) () sim b) () não

3.3 Em caso de resposta afirmativa marque a alternativa abaixo:

a) () Habilitação na graduação

b) () Pós-graduação

3.4 Tempo de experiência como Supervisor Escolar

a) () Entre 3 e 5 anos

b) () Entre 6 e 10 anos

c) () Entre 11 e 15 anos

d) () Mais de 16 anos

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo “**Analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI.**”

A realização da pesquisa é uma dos pré-requisitos para conclusão do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação da UFPI, sob orientação da Profª Drª Bárbara Maria Macedo Mendes.

Você está convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, respondendo a entrevista em dia, horário e local agendado, conforme sua disponibilidade.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração na realização deste estudo.

Luiz Jesus Santos Bonfim
Mestrando em Educação-UFPI

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Questão desencadeadora

- Estou realizando uma pesquisa sobre o a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com os docentes alfabetizadores. Por isso gostaria que você narrasse como você desenvolve seu trabalho com os professores que atuam no ensino inicial de leitura e escrita, particularmente com os professores que atuam de 1º ao 3º ano.

Fase de perguntas

- Como você se tornou supervisora escolar? Qual seu percurso profissional?
- Como você concebe a supervisão? Qual o papel do supervisor escolar?
- Gostaria que você descrevesse como é sua prática pedagógica?
- Como você desenvolve seu trabalho junto ao professor alfabetizador?
- Descreva o que é específico do seu trabalho junto ao professor alfabetizador

- Que investimentos você tem feito na sua formação profissional?

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação do Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que tem como objetivo **“Analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI.”**, proposta pelo programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFPI.

Este trabalho de pesquisa será realizado pelo mestrando **LUIZ JESUS SANTOS BONFIM**, sob orientação da professora **Dr^a BARBARA MARIA MACEDO MENDES**. Em caso de dúvida, você pode procurar o comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido”

Pesquisador Responsável: LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

Professor Orientador: Dr^a BARBARA MARIA MACEDO MENDES

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 3218-2338 / (86) 9986-0909

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho pretende investigar: “A prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador em escolas da zona rural de Teresina-PI”

Para concretização dessa investigação serão observados os seguintes procedimentos metodológicos:

Entrevista narrativa: precisamos dialogar com alguns supervisores escolares para coletar informações que nos ajudem **“Analisar como a prática pedagógica do supervisor escolar subsidia o trabalho do professor alfabetizador em escolas de zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI.”**, através de entrevistas narrativas. Essas entrevistas serão gravadas para serem analisadas

posteriormente pelo pesquisador, e posteriormente sendo encaminhada para apreciação do participante da pesquisa.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

Mestrando em Educação

APÊNDICE D**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED****TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR
NA PESQUISA**

Eu _____
_____, RGnº _____ abaixo assinado, disponho-me a participar da pesquisa, na condição de participante colaborador(a) e interlocutor(a), prestando informações necessárias para o desenvolvimento do estudo sobre “A prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador em escolas da zona rural de Teresina-PI”. Recebi todas as informações necessárias sobre a referida pesquisa. Discuti com o mestrando Luiz Jesus Santos Bonfim sobre a minha decisão em participar deste estudo, os procedimentos a serem realizados, e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também da isenção de despesas da minha participação. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas são restritas a esta pesquisa.

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável