



## **A RELAÇÃO/AÇÃO SUPERVISORA NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

### **THE RELATION / ACTION SUPERVISOR INTO A POLITICS OF CONTINUED EDUCATION CONTEXT**

Edlúcia Passos Carvalho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é resultado de minha dissertação de Mestrado em Educação e centra-se na compreensão do papel do supervisor em sua relação com a formação docente tomando por base o Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática, implementado na Unisinos e sendo representado pelo Núcleo de Formação Continuada de Professores- NUPE. Utiliza como elemento empírico este projeto que está vinculado a uma política de educação continuada, Edital 01/2003 SEIF/MEC. Trata-se de uma política pela qual o MEC chama as universidades brasileiras para constituir Centros de formação e integrar a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento. Instauro uma discussão sobre a supervisão atrelada às relações/ações supervisoras, gestão escolar, políticas e sugiro que a escola possa se constituir reflexiva pensada como ambiente de formação, agregando a supervisão colaborativa enquanto articuladora de um compromisso político coletivo. Identifico as influências das políticas, em nível global e local, na organização do sistema educacional e suas implicações a partir da discussão sobre políticas públicas de educação continuada. São tecidos alguns pontos e contrapontos entre o idealizado pelo Projeto e o realizado, a partir dos dados coletados nos grupos de estudo acompanhados, incluindo os três níveis da ação/relação supervisora desencadeado, ou seja, MEC, o NUPE, os professores-coordenadores dos grupos de estudo e os professores-multiplicadores. Utilizo como literatura de apoio Isabel Alarcão (2001 e 2004), Selma G. Pimenta (2002 e 2005), João Barroso (2002 e 2003) dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas públicas, formação continuada, escola reflexiva, supervisão colaborativa.

**ABSTRACT:** This article is the result of my master's degree dissertation on Education and it is centered in the understanding of the supervisor's role in its relation with the teaching formation taking for base the Continued Formation Project in Science and Mathematics, implemented in the Unisinos and being represented for the Nucleus of Continued Formation of Professors NUPE. It uses as empirical element this projects that is tied with a politics of continued education, Edictal 01/2003 SEIF/MEC. That is about a politics which MEC (Ministry of the Education) calls the Brazilians universities to constitute Centers of formation and to integrate the National Net of Centers of Research and Development. I restore a discussion about the supervision linked to relation/action supervisors, school management, politics and suggest that the school should be reflexive itself, and be thought as a forming environment, and adding the collaborative supervision as though a speaker of collective politic compromise. I identify the politics influences, in global and local level, on the organization of the educational system and its implications from the discussion about public politics of continued education. There are made some points and counterpoints between what was idealized by the project and what was realized by it from the data collected in the followed groups of study, including the three levels of the unchained action/relation

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unisinos –RS, docente da Faculdade Anchieta – SP, email: edluciap@terra.com.br



supervisor that is, MEC, the NUPE, the professors-coordinators of the groups of study and the professor-multipliers. I use as support literature Isabel Alarcão (2001 and 2004), Selma G. Pimenta (2002 and 2005), João Barroso (2002 and 2003) among others.

**KEY-WORDS:** public politics, continued formation, reflexive school, collaborative supervision.

## INICIANDO A DISCUSSÃO

A opção em acompanhar o Projeto de Educação Continuada em Ciência e Matemática vinculada a uma Política de Educação surgiu pelo trabalho desenvolvido na universidade na qual realizei o curso de Mestrado em Educação. Essa foi a possibilidade encontrada para discutir um outro tipo de relação/ação supervisora fora dos moldes tecnicistas e burocráticos geradores do incômodo inicial que impulsionou esta pesquisa.

O Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática, foco desse estudo, surge em resposta ao Edital 01/2003 SEIF/MEC<sup>2</sup>, referente à proposta do MEC, ao chamar as universidades brasileiras para constituir Centros dedicados ao trabalho de formação continuada de professores. O Núcleo de Formação Continuada de Professores - NUPE, em funcionamento na Unisinos, foi constituído por profissionais com experiência e vinculação na formação de professores<sup>3</sup> e passou a integrar a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento - Rede. O NUPE, vinculado a Unisinos, integra, portanto, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, juntamente com outras universidades espalhadas pelo país.

Trata-se de um projeto que inclui um curso de capacitação<sup>4</sup> de professores-coordenadores de grupos de estudos, chamados de Tutores<sup>5</sup> pelo MEC. O NUPE capacita os professores-coordenadores dos grupos de estudo, oferecendo cursos de formação e esses retornam a seus municípios e organizam grupos de estudo. Os professores que compõem esse

<sup>2</sup> SEIF: Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, MEC: Ministério da Educação.

<sup>3</sup> Este Projeto teve contribuições de trabalhos realizados dentro dessa Universidade como o LAM – Laboratório de Educação Matemática, NFP – Núcleo de Formação de Professores e o Projeto de Educação Ambiental. Esses projetos contribuíram na elaboração e estruturação do próprio NUPE, incluindo a produção dos cadernos, de vídeo educativo, catálogo, KIT do professor e página na internet (com informações gerais sobre o Projeto, Fórum de Discussão, Diário de Bordo, artigos de apoio, etc.). Informações: [www.unisinos.br/nupe](http://www.unisinos.br/nupe)

<sup>4</sup> Mantereí a terminologia “curso de capacitação” porque é originária do Edital 01/2003 SEIF/MEC. Estou ciente que essa terminologia traz o sentido de treinamento, mas esse não é o sentido utilizado por mim e nem pelo Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática. O sentido utilizado é de reunião de professores para recebimento de orientações sobre um projeto, materiais de apoio, reflexão sobre metodologia de trabalho, troca com outros profissionais e organização dos grupos de estudo. Esse “curso” problematiza a importância da relação entre os pares constituída a partir da troca e interação.

<sup>5</sup> Aqui nos referimos a Professores-coordenadores de grupos de estudo.



grupo de estudo são chamados de professores-multiplicadores, pois retornam às escolas de origem e repassam as discussões e aprendizagens conquistadas através dos momentos de interação e reflexão coletiva. A metodologia do trabalho é baseada na reflexão sobre a prática.

As atividades iniciaram em 2005 com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, seguindo com as séries finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A previsão de encerramento é no ano de 2007.

O Edital 01/2003 SEIF/MEC trata-se de um documento que torna público o chamado do MEC para a constituição dos Centros e das Redes de formação continuada. Através dele, apresentam-se os dispositivos gerais para o envio das propostas pelas universidades que possuíssem ou tivessem interesse em se constituir como centro de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. Esse Edital é um guia de orientações sobre a política de educação continuada e o formato técnico para o envio das propostas. Essa Política de Formação Continuada é amparada pela LDB inciso III, do art. 63, o inciso II, art. 67, a Lei 9424/96, que instituiu o FUNDEF<sup>6</sup> e a Resolução 03/97 do CNE.

Tendo em vista a concepção de escola reflexiva e supervisão colaborativa apropriada dos estudos da obra de Isabel Alarcão (2001, 2004), e, ainda, a possibilidade de acompanhar uma política de governo de formação continuada no âmbito nacional, retomei meus questionamentos sobre a supervisão escolar.

A supervisão confinada no espaço escolar já foi muito analisada. Por outro lado, posso agora reafirmar que a ação supervisora, embora muito discutida, é um tema que não está superado. As políticas públicas estão adentrando no âmbito da escola e, de certa forma, impossibilitando o pensar na relação/ação supervisora confinada nesse espaço.

A estruturação do Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática traz uma concepção inovadora de formação de professores e encaminha para uma forma diferenciada de supervisão. Baseia-se na formação de grupo de estudos para, a partir do trabalho coletivo, promover a reflexão sobre a prática e na multiplicação de discussões. Assim, intensifica-se a troca e a interação nas escolas. Essa proposta rompe com modelos mais tradicionais de formação de professores e de supervisão, o que desencadeia problemáticas diferenciadas, como percebido nos grupos de estudo acompanhados.

---

<sup>6</sup> O FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, conforme Emenda Constitucional N°. 53 aprovada em 06/12/2006 pelo Congresso Nacional e publicada no Diário Oficial da União, Edição número 243 de 20/12/2006. O FUNDEB está regulamentado pela Medida Provisória N°339, de 28 de dezembro de 2006.



É na relação professor-coordenador, professor-multiplicador e na concepção de multiplicação que focalizo meu estudo: Como se realiza esse processo de descentralização de coordenações? Quem é esse coordenador? Quais são suas concepções de coordenação? Como os professores envolvidos estão sentindo esse trabalho “supervisor”? A ação e prática pedagógica desse professor-coordenador e dos professores-multiplicadores estarão sendo afetadas nesse processo formativo?

Diante dessas questões, os objetivos do trabalho centram-se na compreensão do papel supervisor em sua relação com a formação docente e na descrição de um processo de relação/ação supervisora a partir de uma política de educação continuada.

O título original da dissertação era a “Supervisão colaborativa: as relações/ações supervisoras no contexto de uma Política de Educação Continuada”, sendo escolhido em virtude do caráter colaborativo das relações entre professores-coordenadores dos grupos de estudo e professores envolvidos, visto que a concepção de escola reflexiva, aqui trabalhada, e a metodologia utilizada pelo NUPE encaminharam para esse tipo de supervisão. Aqui focalizo apenas as relações/ações desencadeadas, mas não deixo de retomar o papel supervisor.

A análise da concepção de supervisão colaborativa nos seus vínculos com as políticas gestoras e com uma Política Pública de Educação Continuada buscou entrelaçar as singularidades que se apresentaram com a literatura embasadora, a partir do olhar reflexivo de uma pesquisadora. Acompanhar os cursos de capacitação e os grupos de estudo em dois municípios, realizar entrevistas, analisar documentos, aprofundar a leitura de literatura problematizadora e embasadora das discussões e conhecer as estruturas das redes de ensino municipais foram caminhos trilhados.

A supervisão colaborativa, atrelada às relações/ações supervisoras na escola, a partir de uma análise das políticas gestoras fez-se a partir do resgate de algumas teorias administrativas. Esse resgate tornou-se necessário, pois se intensificaram nos grupos e nos acompanhamentos gestores, tanto da administração das redes de ensino como das escolas, posturas que ora encaminharam para uma gestão mais centralizada, ora para uma gestão mais democrática; ora acentuando os processos administrativos, ora pedagógicos.

Jorge Adelino Costa (1996) dentro desta discussão de teorias administrativas, apresenta seis formas de perspectivar esses modelos teóricos trazidos para dentro da escola e que influenciam as formas de gestão: escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.





Considerar a escola como empresa é vê-la dentro de um conjunto de características originadas e trazidas da área da produção industrial, ou seja, prehe de hierarquia, de centralização de poder, de divisão de trabalho. Considerar a escola como burocracia é vê-la num processo de centralização das decisões desencadeadas na cúpula dos ministérios, orientadas por divisão do trabalho, previsibilidade de funcionamento, formalização, hierarquização e centralização da estrutura e por concepção burocrática da função docente. Considerar a escola como democracia é vê-la como um ambiente de discussão e participação dos envolvidos no processo. Considerar a escola como arena política é vê-la como um sistema político constituído por uma pluralidade, por heterogeneidade de indivíduos com poderes e posicionamentos diferenciados. Considerar a escola como anarquia é vê-la dentro de uma realidade complexa, problemática e ambígua, suportada por intenções, objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída. Considerar a escola como cultura é vê-la com uma cultura própria, com identidade e com valores. O gestor é aquele que analisa as diferentes simbologias que ocorrem na escola, não se prendendo à estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão.

Tanto Jorge Adelino Costa (1996) como Dalila de Oliveira (2004) justificaram que esses modelos teóricos fazem parte de teorias administrativas e foram adaptadas às escolas, sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre qual é a sua função. Considerar a escola numa visão de empresa, de arena política, de anarquia ou de outro modelo é vê-la dentro de um processo de produção industrial que não é real, já que a escola tem suas peculiaridades.

Se a opção for por respeitar essas peculiaridades, contribuir para a gestão escolar, para a formação do professor e para um melhor encaminhamento das práticas pedagógicas, sugiro que a escola seja considerada como um ambiente formativo e educativo. Se quisermos

contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, e que, aliás, será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de “dar vez e voz” aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da acção formativa ou educativa (ESTRELA, 2003, p. 54).



Ao dar “voz” aos professores, a escola vincula-se a um paradigma reflexivo, de ação e prática formativa, considerando as peculiaridades locais e, conseqüentemente, a própria cultura escolar.

Miguel Russo (2004) aponta que essa incompatibilidade está em considerar a administração uma técnica universal e neutra dentro de um espaço em que a heterogeneidade é fator determinante. Pensar a escola dentro da visão empresarial é desconsiderar os movimentos dialógicos que lhe dão vida. Criar uma forma de gestão significa considerar as diversidades culturais e levar em conta o gestor que, como representante do corpo escolar, atua de forma dialógica, participativa, tendo como eixo do seu fazer diário a liderança compartilhada e a formação dos sujeitos envolvidos como prática constante. Ele sugere que a escola construa seus modelos explicativos valorizando “o conhecimento das formas concretas de gestão escolar, direcionando-o à formulação de hipóteses de solução para os problemas identificados” (idem, p. 34).

Dessa forma, a gestão pensada como articuladora e construindo seus próprios modelos teóricos explicativos se encaminhará para uma escola reflexiva. Escola esta pensada como ambiente de formação contínua e utilizadora da supervisão colaborativa enquanto articuladora de um compromisso político coletivo. Buscando romper com os modelos tecnicistas e burocráticos de fragmentação do trabalho escolar.

Naura Syria Carapeto Ferreira (2001) diz que a escola está vinculada e integrada a uma política educacional que lhe direciona, fornecendo parâmetros e determinando que tipo de homem e mulher deva ser formado. Então, administrar a escola é um ato político, como aponta Benno Sander (2002, p. 66). É um ato político no sentido das “interfaces que a escola adquire com seu entorno externo, econômico, político e cultural”, pois, através da administração, a escola trabalha as aspirações da comunidade e de toda a sociedade. Nesse sentido, como se dá o processo de construção de seus modelos explicativos?

A partir da preocupação das políticas educativas e dos atores educativos, sugiro que as organizações escolares aproveitem os conhecimentos da realidade prática para, de acordo com Miguel Russo (2004), criarem seus processos administrativos pedagógicos.

Considerar seus próprios processos pedagógicos remete a uma escola reflexiva que transforma sua prática em práxis através da criação e da reflexão. Essa práxis contribui para configurar uma visão de sociedade, de educação, de formação, de políticas educacionais e de



gestão educacional, num processo de ressignificação, como afirma Naura Syria Carapeto Ferreira (2001).

Portanto, gerir essa escola reflexiva e um grupo de estudo reflexivo é considerar a experiência, utilizar-se da observação, da generalização e da experimentação na ação. É considerar o aprendizado, é estar integrada às pessoas e aos processos. É ter no centro não somente o aluno, mas todo o elemento humano, pensado na sua coletividade.

Assim, o supervisor pedagógico tem nos pares da equipe o apoio para as discussões, nos professores os problematizadores do seu fazer. Sua ação é pautada no diálogo e na reflexão, o que o encaminha para seu crescimento profissional e, principalmente, dos professores, visto que contribui para suas formações. Através da articulação entre a teoria e a prática de modo consciente e visando a mudanças, busca fazer elo entre seu saber e o conhecimento profissional dos professores, interagindo, mediando, intervindo, problematizando e questionando as vivências escolares, num movimento de aprendizagem contínua e mútua. Afinal, o papel fundamental do supervisor pedagógico é acompanhar as práticas dos professores, considerando a continuidade de sua formação no interior da escola, como apontaram Laurinda Almeida e Vera Placco (2003).

A supervisão colaborativa surge, então, como uma organização de trabalho que rompe com paradigmas tayloristas e fordistas de treinamento, de capacitação, de hierarquização e, principalmente, de fragmentação do trabalho escolar. Seu papel está centrado na articulação dos processos formativos dos professores, “numa perspectiva emancipatória” (CUNHA, 2003, p 93).

A gestão dessa escola reflexiva requer a existência de professores igualmente reflexivos<sup>7</sup>, que pensem a atividade da prática para então executar ações, visando à práxis reflexiva, à qualidade de ensino e à aprendizagem. Deseja-se, assim, um professor autor de idéias e pensamentos, que busque respostas para as suas indagações e não seja um mero reproduzidor de práticas.

Reprodução essa que pode sofrer influências e implicações das políticas públicas na organização do sistema educacional. Influências e implicações nas possibilidades

---

<sup>7</sup> O conceito de professor reflexivo está baseado em Donald Schön, docente de Massachusetts Institute of Technology. Para ele, o pensamento reflexivo está estruturado em três momentos: reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A concepção utilizada por mim ultrapassa esse modelo individualista baseado numa racionalidade técnica, é firmado na opção do crescimento profissional e pessoal através da reflexão embasado em um trabalho coletivo, visto que o homem é um ser social.



centralizadoras e na perspectiva do hibridismo, de mosaico e de contaminação (BARROSO, 2003).

O efeito contaminação está relacionado às políticas que são transpostas, seja em nível internacional ou nacional. Essa contaminação toma diferentes aparências, podendo ser considerada uma cartilha política que prescreve orientações. O efeito hibridismo se relaciona à “sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ações políticas” (idem, p. 29). O efeito mosaico induz a pensar na construção de unidades isoladas que se agregam e interagem, criando o que o autor define como “sistemas de escolas e não sistema nacional” (idem), devido ao seu caráter desagregador.

Essas três formas de “efeito” são regulações estatais, nas dimensões global e local. Ao serem adotadas de uma ou outra forma, causam choques ideológicos dentro do próprio sistema, pois se sobrepõem umas às outras. Essas políticas, ao desconsiderarem as diferentes realidades e histórias locais, promovem o descrédito pela sociedade e direcionam ao possível fracasso. São os efeitos regulatórios das políticas face às relações de poder.

Essas regulações estatais foram percebidas ao tecer os pontos e contrapontos a partir dos dados empíricos coletados nos grupos de estudo acompanhados e nos encaminhamentos gestores direcionados pelos municípios no processo de implantação e desenvolvimento do Projeto.

Já na política pública de educação nacional as características e orientações vinculadas a políticas mais globais como a do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (REDIN e MORAES, 2001) foram percebidas, como a centralização/descentralização e responsabilização/desresponsabilização, principalmente ao focar a formação no protagonismo do professor, deixando de avaliar todo o sistema educacional.

Para essa análise alguns cursos de formação foram observados, como o Projeto Ipê dos anos oitenta, Parâmetros em Ação dos anos noventa e outros mais recentes como o Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-infantil, Pró-letramento e o Programa Nacional de Formação Continuada, sendo este último a base de análise de minha dissertação e deste artigo.

Tendo, então, as concepções de supervisão colaborativa, escola reflexiva, a influência das políticas públicas exponho a análise da relação/ação supervisora ocorrida entre o MEC, NUPE/Unisinos, Professores-coordenadores e Professores-multiplicadores dos grupos de estudo.





## AS RELAÇÕES/AÇÕES SUPERVISORAS

O primeiro nível de supervisão ocorreu na relação MEC/NUPE. O papel do MEC, dentro dessa política nacional de formação continuada, é o de indutor, formulador e institucionalizador da política. Busca articular os diferentes níveis e sistemas de ensino, exercendo um papel de definidor e de coordenador de políticas. Essa supervisão, junto ao NUPE, está atrelada a normas e a regras impostas pela Política de Educação Continuada expostas no Edital N°.01/2003 SEIF/MEC.

Esse Edital, ao tornar público que estaria recebendo as propostas das universidades para comporem os “Centros” de formação continuada, integrando a “Rede”, criou as chamadas “propostas”. Essas se tratavam de direcionamentos para o envio do Projeto, nas quais se descrevia a organização institucional, o Centro e o quadro de pessoal, assim como o Projeto, o orçamento, e também as características desejáveis e ações previstas.

O NUPE, ao enviar seu Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática e ser aceito pelo MEC, expôs sua concordância às normas e regras instituídas, como também ao controle avaliativo durante a execução do mesmo.

Esse controle avaliativo vincula-se ao acompanhamento técnico de diferentes fases do projeto. São controles ocorridos através de visitas e relatórios escritos e assemelham-se a uma relação burocrática com princípios hierárquicos, sendo atreladas ao acompanhamento e desenvolvimento do Plano de Trabalho e utilização das verbas, ou seja, ao controle das ações previstas por um órgão superior.

Essa concepção de supervisor está vinculada a “supervisionar”, “acompanhar”, e não interagir. Vincula-se mais à avaliação, mediante controle cerrado. Dessa forma, pensar numa relação/ação supervisora nessa instância é considerar apenas o cumprimento dos prazos, as ações e as metas estabelecidas, como também uma lógica regulatória de política supervisora. Por outro lado, é um controle da utilização dos recursos financeiros e uma forma de garantir a implantação e desenvolvimento de uma política pública de formação continuada.

O segundo nível de supervisão ocorreu na relação entre o NUPE/Professor-coordenador de grupo de estudo. O NUPE, ao construir o Projeto de Formação Continuada em Ciências e Matemática, o pensou vinculado a um trabalho de formação continuada e pesquisa que já vinha ocorrendo dentro da universidade. Dessa forma, utilizou nesse espaço



acadêmico um paradigma de formação relacionado à análise da atividade da prática pedagógica, visando à práxis reflexiva. Concebeu a formação dos profissionais da educação dentro de uma proposta a qual chamou de “inovadora”, por vincular a formação a considerações de vivências profissionais de docentes em exercício e de uma metodologia de trabalho envolvendo o coletivo.

O Projeto se constituiu a partir da análise da prática do professor e teve como subsídios materiais pedagógicos elaborados através de pesquisas e estudos junto a alunos da graduação, a professores e outras experiências de formação junto às redes de ensino. Materiais esses que traziam a teoria como elemento para a análise da atividade da prática docente e que representavam um acúmulo de experiências de trabalho com os sistemas de ensino. Utilizou o grupo de estudo como elemento favorecedor da troca de experiências e de partilha de conhecimentos e de saberes, fortalecido por um referencial emancipador de formação continuada.

A relação do NUPE com as professoras-coordenadoras envolveu uma supervisão de suporte, de controle, de mediação, de articulação e de acompanhamento do desenvolvimento de uma política de educação vinculada a um Projeto. A supervisão à distância foi uma forma de controle instituída, ou seja, através do Diário de Bordo, do Fórum de Discussão e de seminários avaliativos. Mesmo utilizando a supervisão à distância, havia abertura para contribuições nos grupos de estudo com palestras, seminários, visitas pré-agendadas e trocas de experiências.

O NUPE se manteve presente junto às Professoras-coordenadoras, instituindo-se como referenciais regulatórios. Estava vinculado a uma Política de Educação Continuada que lhe impunha normas e regras, mas, enquanto Projeto, considerou o protagonismo do professor.

O terceiro nível de supervisão ocorreu na relação entre os professores-coordenadores dos grupos de estudo e Professores-multiplicadores. Nessa terceira instância de supervisão, a relação dos professores-coordenadores com os professores-multiplicadores dentro de seus grupos de estudo esteve, de certa forma, ligada a uma concepção de supervisão colaborativa, compartilhada e emancipatória. Digo “de certa forma” porque os dois grupos acompanhados mostraram relações supervisoras diferentes, como demonstrado anteriormente.

O projeto em si, com sua ideologia, fortalecia a concepção do trabalho a ser desenvolvido baseado num paradigma reflexivo, prevendo o crescimento profissional a partir



da consciência da atividade da prática, implicando um crescimento de relações/ações supervisoras.

Como a ação supervisora pretendida era a emancipatória, não podia ser construída alheia às subjetividades das pessoas envolvidas (CUNHA, 2003). Então, houve a necessidade de se valorizar o espaço das relações. Os chamados “vínculos”, trazidos pelos professores-coordenadores, foram necessários para o fortalecimento do clima afetivo, principalmente por que

[...] ser parte do grupo, viver os valores da cultura escolar, conviver com as tensões das correntes dominantes político-pedagógicas, testemunhar avanços e retrocessos na construção coletiva dão densidade às condições de intervenção (idem, p.92).

O “estar” no grupo e “pertencer” a ele enquanto educador favoreceu as condições de trocas e intervenções. Por outro lado, o “estar” numa função de poder hierárquico afastou a possibilidade do “estar” no grupo.

Na relação de pertencimento, a relação/ação supervisora buscou um trabalho diferenciado, pois o supervisor era um educador que estava exercendo uma função com o objetivo de articular a formação continuada na escola. Sendo essa formação compreendida, ao se estabelecer compromissos e cumplicidades, permite-se o enfrentamento compartilhado de problemas que são comuns e também realização de mudanças significativas. (KUENZER, 2003, p 71).

A relação/ação supervisora que ocorreu nos grupos de estudo na perspectiva de “pertencimento” trouxe aos profissionais da educação envolvidos a compreensão que se aprende com o outro e que se tem no trabalho de sala de aula o referencial para a análise crítica da prática educativa. As relações construídas e ideologias confrontadas permitiram um crescimento favorecedor da mudança, vinculados também às necessidades.

A unidade da formação dos profissionais da educação (KUENZER, 2003) seria uma forma de articular o conhecimento e a intervenção prática dos próprios protagonistas da educação, ou seja, tornar o professor um especialista nas ciências da educação, com conhecimentos não somente dos conteúdos de ensino, mas com conhecimentos gestores, incluindo as práticas colaborativas de supervisão. Assim, rompe-se a formação fragmentada de conhecimentos técnicos, que tem conduzindo os docentes para especialistas de currículo,



especialistas de conhecimento sobre gestão, especialistas de epistemologia da aprendizagem, etc.

Essa compreensão de unidade de supervisão colaborativa foi percebida em um dos grupos de estudo, no qual havia mais professores pertencentes a uma mesma escola. A reflexão da atividade da prática foi elemento favorecedor desse trabalho coletivo e do crescimento pedagógico. Esse elemento passou a ser compreendido como parte do trabalho escolar, o qual articulou e trouxe o pedagogo, inserindo-o nessa discussão e não somente os professores-multiplicadores.

Assim, a relação/ação supervisora dentro da perspectiva emancipatória, de troca, de mediação, de orientação, possuiu uma função política dentro do grupo de estudo, pois como considera Maria Izabel da Cunha (2003, p. 87) “política no sentido de ser articuladora dos movimentos que agregam as energias do espaço escolar”, nesse caso, dos grupos de estudo.

#### Considerações finais e encaminhamentos

A elaboração da minha dissertação de Mestrado em Educação se tornou resultado de meus questionamentos sobre a relação/ação supervisora nos seus vínculos com uma política de educação continuada e sobre o papel supervisor na formação docente.

Ao resgatar alguns conceitos das teorias administrativas, percebi o quanto elas estavam presentes nos grupos de estudo acompanhados. Isso ocorreu em função dos referenciais regulatórios, burocráticos, políticos e éticos trazidos pelos sujeitos educativos. Dessa forma, percebo o quanto é importante que a escola reveja seus modelos administrativos e procure criar seus próprios modelos explicativos enquanto forma de se constituir como escola reflexiva, que pensa e se cria a partir de um trabalho coletivo.

Penso a escola como aquela que incorpora a sua cultura a participação e a expansão das relações de troca e reflexividade, e a considero como um ambiente formativo, onde os indivíduos atribuem sentido às suas ações, refletindo, agindo, interagindo, pesquisando e se avaliando. Nessa escola, as atividades práticas e atividades da prática estão em constante confronto com análises teóricas, num movimento de “educação das consciências” (VÁSQUEZ, 1977, p. 206), processo esse vivido através dos grupos de estudo.

Ao utilizar o termo relação/ação supervisora, tanto no decorrer da dissertação como na análise dos grupos de estudo, consegui encontrar uma maneira de expor a importância dos vínculos, das ligações pessoais e profissionais, das relações de troca e de confiança,





necessárias numa relação supervisora. Afirmo que o supervisor deve ser aquele que age através de um compromisso político coletivo, pois o envolvimento dos profissionais e a discussão dos processos pedagógicos conduzem a uma ação-reflexão formativa. Ao agir através de um espírito de entre-ajuda (ALARCÃO, 2001, 2003), assumem-se como supervisores diferentes e, assim, entendem sua função como a gestora dos saberes, numa perspectiva coletiva. A partir daí, a escola e os processos formativos serão encaminhados para o referencial emancipatório, por realizar as conexões, as relações e as interações entre o contexto social e a prática profissional.

Essa supervisão colaborativa necessita ser conduzida ao processo e compromisso do coletivo da escola com a formação, baseada na reflexividade das práticas pedagógicas e considerando os diferentes saberes dos professores que foram adquiridos na experiência profissional e na história de vida de cada um (TARDIF, 2005).

A política de formação do professor foi percebida através da análise gestora ocorrida e das relações nos grupos de estudo. Essa formação mostrou-se tanto através da lógica neoliberal que concebe o professor como um trabalhador individual, como um técnico formado através do treinamento, como também na emancipatória que concebe o professor como um sujeito político, um profissional com sentido, um organizador de aprendizagens.

O Projeto previa a formação vinculada à lógica emancipatória, mas os referenciais burocráticos fizeram-se presentes através da lógica neoliberal. A visão de grupo de estudo como “curso”, “aula” pelos seus sujeitos expressou essa compreensão, reforçado por práticas centralizadoras de coordenação. Já no referencial emancipador, o resgate do papel da universidade precisa ser valorizado, principalmente ao considerá-la enquanto ambiente de pesquisa e de interação colaborativa junto às redes de ensino.

Em um dos municípios acompanhados, a ação-reflexão-ação, a rede colaborativa criada, a participação e o compromisso, direcionaram para uma supervisão colaborativa e compartilhada. Por outro, mostrou o quanto a política gestora pode ser fator de crescimento ou de impedimento de práticas emancipatórias. No outro se remeteu a ser articuladora entre a rede de ensino e o Projeto de Formação Continuada evidenciando modelos burocráticos de administração.

A proposta de formação aqui discutida fortalece o protagonismo do professor, tanto na sua experiência e atuação docente na rede colaborativa supervisora, como na busca de um



conhecimento prático reflexivo, principalmente ao considerar o trabalho em grupo de estudo dentro da perspectiva de escola reflexiva.

Embora os grupos de estudo acompanhados tenham demonstrado diferenças quanto às relações/ações supervisoras, acredito que a semente da práxis emancipatória tenha sido germinada em diferentes graus. Afirmo isso por terem sido vários os encontros acompanhados e por ser visível o crescimento reflexivo das práticas pedagógicas apresentadas via relatos e também através de discussões, sendo, muitas vezes, direcionadas a novos questionamentos.

Percebo também que a escola reflexiva, sugerida por Isabel Alarcão (2001 e 2004), seria um possível caminho para fortalecer as práticas formativas coletivas, a gestão participativa, colegiada e a valorização do professor. No entanto, seria ilusório considerar que somente a ação-reflexão-ação por si só mudaria a educação e todos os processos formativos. Ela seria apenas um eixo, como alertou José Carlos Libâneo (2005), pois todo o sistema educacional precisa ser repensado. Partilho com Libâneo a idéia de que o reducionismo do termo “professor reflexivo” necessita ser mais discutido, porque ele não indica um instrumento e nem uma técnica formativa, mas sim uma práxis que deve ser incorporada na cotidianidade escolar.

Quanto ao NUPE/Unisinos, seria incoerente deixar de considerar a importância desse núcleo no papel formativo, principalmente ao ser percebido o carinho dos professores-coordenadores e multiplicadores dos grupos de estudo, o interesse pela busca de novos recursos pedagógicos e o querer conhecer o espaço de produção dos materiais, a Universidade, que, enquanto ambiente de pesquisa teórica /prática, se fortaleceu. Além disso, também se fortaleceu o ambiente de aprendizado gerado entre os profissionais a ela vinculados, principalmente considerando as dificuldades gestoras enfrentadas e os avanços relacionados à pesquisa formativa.

Considero, assim, que as relações/ações supervisoras no contexto de uma Política de Educação Continuada” fornece instrumentos para outras pesquisas e novas reflexões, por isso não está concluída, apenas tecida por pontos e contrapontos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 144 p.



- \_\_\_\_\_. *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 102p.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto de Classes de Aceleração In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 07-15.
- BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 173-197.
- \_\_\_\_\_. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: *A Escola Pública*. Regulação, Desregulação e Privatização. Lisboa: ASA, 2003. p. 19-47.
- BRASIL. *Edital Nº. 01/2003 – SEIF/MEC Regula sobre o interesse das Universidades brasileiras que tenham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas*.
- COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA, 1996. 160p.
- CUNHA, Maria Izabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.
- \_\_\_\_\_. O trabalho e a formação dos professores da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 15-47.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. P47-78.



- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Da Administração escolar à Gestão Educacional no Brasil: Uma falsa polêmica entre a técnica e a política. In: *Revista do fórum Português de Administração Educacional*. n. 4. p. 66-77. 2004
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52
- REDIN, Euclides; MORAES, Salete Campos. Políticas Nacionais de Educação Básica. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 5, n 8. p. 29-47,semestral. 2001.
- RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de Gestão. *ECCOS - Revista Científica*. Centro Universitário Nove de Julho. v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.
- SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século In: TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 325p.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977. 454p.